

**Dortmunder Konzepte
zur
Fremdsprachendidaktik
Band 1**

Krista Segermann

**Typologie
des fremdsprachlichen Übens**

Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer

**Bochum 1992
2. Auflage 1994**

INHALT

Einleitung: Eine Typologie zur Verbesserung der Übungspraxis	1
1. Teil: Erarbeitung des typologischen Beschreibungsinstrumentariums	6
Definition des Übungsbegriffs	6
Die Merkmalskategorien	11
1. Zielsetzung	11
2. Schülertätigkeit	19
3. Materialgestaltung	27
4. Steuerung	37
5. Arbeitsweise	40
Schematische Übersicht	42
2. Teil: Beschreibung der Übungstypen	47
Vorbemerkung	47
Übungen zur Festigung der sprachlichen Subsysteme:	48
Allgemeine Grundsätze	48
Typengruppe 1: Klanggestalt und Schriftbild	51
Typengruppe 2: Lexik	78
Typengruppe 3: Morpho-Syntax	101
Übungen zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten:	116
Allgemeine Grundsätze	116
Die rezeptiven Kommunikationsfähigkeiten:	118
Typengruppe 4: Hörverstehensfähigkeit	118
Typengruppe 5: Leseverstehensfähigkeit	138
Die produktiven Kommunikationsfähigkeiten	150
Typengruppe 6: Gesprächsfähigkeit	150
Typengruppe 7: Schriftliche Ausdrucksfähigkeit	173
3. Teil: Übungstypologische Analyse ausgewählter Beispiele aus der Praxis	187
Vorbemerkung	187
1. Übungsvorschläge in der unterrichtsmethodischen Literatur	187
2. Übungen in Lehrwerken für den Englischunterricht an Hauptschulen	197
3. Übungen zu bestimmten Lernprobleme in Lehrwerken für den Französischunterricht	222
4. Übungen zum Wortschatz in lehrwerkunabhängigen französischen Übungsbüchern	231
5. Übungen in Englisch- und Französischstunden (Hospitationen)	241
Zusammenfassung und Folgerung für fremdsprachliches Üben	254
Literaturverzeichnis	260
Anmerkungen	306

EINLEITUNG: EINE TYPOLOGIE ZUR VERBESSERUNG DER ÜBUNGSPRAXIS

Mit einem theoretischen Konstrukt die Praxis erreichen zu wollen, ist ohne Zweifel ein anspruchsvolles Unternehmen, das zu wagen es sich jedoch nicht nur lohnt, sondern das im Falle des hier gewählten Gegenstandsbereichs des Übens und der Übungen mehr als überfällig ist. In diesem umfangreichen und zentralen Teilbereich des Fremdsprachenunterrichts könnte die wissenschaftliche Bemühung um eine begrifflich exakte, eindeutige Unterscheidungen ermöglichende und alle wichtigen Faktoren einbeziehende systematische Beschreibung von Übungen unmittelbare Auswirkungen auf einen funktionsgerechten und daher effektiven unterrichtlichen Einsatz von Übungen haben. Trotz der zu erwartenden Schwierigkeiten in theoretischer wie praktischer Hinsicht und erst recht im Hinblick auf die Verbindung von Theorie und Praxis¹ könnte gerade im Übungsbereich ein solcher Schritt einen wichtigen Beitrag leisten zur Verbesserung des Fremdsprachenlehrens und -lernens und damit der spezifischen Aufgabe der Fremdsprachendidaktik als anwendungsbezogener Wissenschaft gerecht werden.

Der Übungsbereich ist von jeher in Theorie und Praxis gleichermaßen vernachlässigt worden. In keinem fremdsprachendidaktischen Teilgebiet herrscht so viel terminologischer Wirrwarr - ein Spiegelbild der sachlichen Unklarheiten - wie hier. Grundlegende Fragen wie z. B. die nach den beim Üben beteiligten Faktoren, ihrer Wirkkraft und ihrem Zusammenspiel, scheinen so wenig geklärt wie die aus ihnen resultierenden Detailfragen, z.B. danach, "welcher Kompetenzzugewinn einzelnen Übungsformen zugeordnet werden kann"² oder "in welchen Teilbereichen der Fremdsprache der Lerner üben" muß bzw. ob "es Übungstypen [gibt], die für den Lerner besonders oder wenig effektiv sind"³. Begriffe wie "Übungsformen", "Übungstypen", "Übungsrahmen", "Übungsprinzip", "Übungsweise" etc. werden verwendet, ohne daß sie jemals eindeutig definiert worden wären.

Der Terminus selbst scheint einer wissenschaftlichen Beschäftigung entgegenzustehen, weshalb er in Arbeiten der sog. angewandten Linguistik manchmal durch "Aufgabe", "tâche" bzw. "task" ersetzt wird - was nicht immer ohne Folgen für die Behandlung dieses eminent didaktischen Gegenstandsbereichs bleibt.

Die Vernachlässigung könnte ihren Grund darin haben, daß das Üben als ein gar zu selbstverständlicher, zwar notwendiger, aber wenig reizvoller Bestandteil des Unterrichts angesehen wurde und wird, der die didaktische Phantasie weder zu inhaltlichem noch methodischem Ideenreichtum anregt und den die Lernenden bestenfalls gutwillig über sich ergehen lassen. In dieser weitgehend negativ besetzten Auffassung wird das Üben dem entspannten Spiel ebenso entgegengesetzt wie dem ernsthaften Test und der pragmatisch zu verankernden Kommunikation. Es reduziert sich weitgehend auf das Anwenden von morpho-syntaktischen Regelkenntnissen, das Automatisieren von Strukturmustern (*pattern practice*) und allenfalls noch auf "Wortschatzübungen".

Unter diesem Vorzeichen kann es nicht verwundern, daß "Übungsstunden" in den schulpraktischen Veranstaltungen der Lehrerbildung weit weniger beliebt sind als z.B. "Einführungsstunden", wo bei der Lektionserarbeitung, der Semantisierung und der grammatischen Bewußtmachung das didaktische Geschick und vor allem die Vertrautheit der Lehramtsanwärter mit der in diesen Bereichen äußerst vielfältigen fremdsprachendidaktischen Diskussion besser unter Beweis zu stellen sind.

Im übrigen könnte die Konzeption der fremdsprachlichen Lehrwerke und die aus ihr sich ergebende **Lehrbucharbeit** mit dazu beigetragen haben, daß das systematische Üben so wenig in den Blick genommen wird. Die Konzentration der Lektionen um einen "Haupttext" führt dazu, daß nur solche Übungen angeboten werden, die dem Einüben der im Lektionstext vorkommenden Lexik und Grammatik dienen. Eine übergreifende, systematische Umwälzung und Festigung des Sprachmaterials unterbleibt somit meist. Der aus der Praxis immer wieder zu hörende Wunsch nach mehr Übungen (trotz der Zeitknappheit) könnte sich aus diesem in den Schülerleistungen sichtbar werdenden Mangel erklären. Auf der fortgeschrittenen Stufe wird er mit Übungsbüchern zu kompensieren gesucht, die wiederum oft an stofflicher Überbürdung leiden, da es für die notwendige Beschränkung keine klaren Richtlinien gibt. Übungen in den Kommunikationsfähigkeiten⁴ sind - mit Ausnahme der neuesten Lehrwerke - während der Durchnahme der Lektionen nicht vorgesehen. Das tradierte Erarbeitungsschema der Lektionstexte läßt keinen Spielraum für das eigentliche Training des Hör- oder Lesever-

stehens, und für zusätzliche, also unbekannte Texte (soweit sie überhaupt verfügbar sind) bleibt keine Zeit. Sprechen und Schreiben kreisen ebenfalls um den Lektionstext und werden im übrigen stark gelenkt, da ein wirklich freies Sprechen oder Schreiben viel zu fehleranfällig wäre, als daß es im schulischen Zensurensystem einen Platz finden könnte.

Eine weitergehende Beschäftigung mit dem Phänomen des Übens weckt das Bedürfnis nach Klassifizierung, um die Fülle der empirischen Erscheinungen überschaubar und didaktisch organisierbar zu machen. Die fremdsprachendidaktische Notwendigkeit einer **systematischen Übungsbeschreibung** ist mit aller Deutlichkeit schon von H. E. PALMER in *The Scientific Study and Teaching of Languages* (1917) konstatiert worden. Unter den Fragen, auf die eine wissenschaftliche Fremdsprachendidaktik ("If the study of language is a science ...") eine Antwort finden muß, zählt er auch die folgende auf: "How many types of exercise exist, and how may they be classified?" (S. 2) Er selbst gibt dann allerdings nur eine "comprehensive and descriptive list of most of the types of exercises" (im Ganzen 47), ohne den Versuch einer Klassifizierung, da er ihre Durchführung "in any precise or satisfactory manner" für zu schwierig, wenn nicht unmöglich hält (S. 138 f.).

In den älteren wie in den neueren westeuropäischen und amerikanischen **Methodiken** (vgl. die Auflistung in der folgenden Anmerkung), deren Einfluß auf die fremdsprachendidaktische Theoriebildung und die unterrichtliche Praxis nicht zu unterschätzen ist, gibt man sich mit einer Grobklassifizierung nach den linguistischen Teilgebieten zufrieden, die den Darstellungsmodus dieser Methodiken bestimmen. Danach werden Übungen zur Aussprache und evtl. zur Orthographie, zum Wortschatz und zur Grammatik unterschieden. Übungen zu den Kommunikationsfähigkeiten finden sich in den älteren Methodiken unter den Stichwörtern "Lektürearbeit" bzw. "mündliche und schriftliche Arbeit", in den neueren Methodiken sind sie als *skills* ausgewiesen.⁵ Daß innerhalb dieser Behandlungsweise eine Reihe von weiteren Übungsbezeichnungen auftauchen, z.B. Echo-Übung, Reihenübung, Nachahmungsübung, Induktionsübung, Ausfüllung von Lücken, Umformungs- und Umwandlungsübung, schematische Wechselübung, unbewußte Übung etc. (z.B. BOHLEN 1963), scheint nicht weiter als störend empfunden zu werden. Der globale Begriff der Übungsform ist offenbar dazu geeignet, alle diese Disparitäten aufzufangen.

Eine relativ isoliert dastehende Bemühung um die Systematisierung von Übungen allgemein stellt die mit dem Anspruch einer systematischen Analyse des Fremdsprachenunterrichts auftretende Methodik von W.F. MACKEY (1965) aus Kanada dar. Sie hat auf die fachdidaktische Diskussion insgesamt allerdings kaum Auswirkungen gehabt⁶. Aufgrund des anders gearteten Darstellungsmodus, vor allem der Grundeinteilung nach den vier phasenbezogenen Ebenen der *Selection, Gradation, Presentation* und *Repetition* bringt Mackey unter der letztgenannten Rubrik, die das Verfügbarmachen des Sprachmaterials betrifft, eine umfassende Auflistung möglicher Übungen.

In der Sowjetunion erfreut sich die Systematisierung allgemein einer größeren Wertschätzung. In diesem sicherlich auch weltanschaulich begründeten Kontext ist die Methodik von I.D. SALISTRA (1962) zu sehen, der die Forderung erhebt, daß das Üben "nach einem bestimmten, gut durchdachten und wissenschaftlich begründeten **System** erfolgen" müsse. Er sieht in der bisherigen Klassifizierung von Übungen "einen der schwächsten Punkte in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts" (S. 68) und stellt seinerseits ein neues "prinzipielles Schema des Übungssystems" (S. 71) auf.

Der Begriff des Übungssystems ist von der Fremdsprachendidaktik der ehemaligen DDR und Osteuropas aufgenommen und weiterentwickelt worden. Dies schlägt sich zwar nicht unmittelbar in den Methodiken nieder, die die Übungen ebenfalls unter den linguistischen Rubriken behandeln. Allerdings wird hier eindeutig unterschieden zwischen den - lernpsychologisch verstandenen - Kategorien der sprachlichen Kenntnisse (auf sprachliche Teilbereiche bezogen) und des sprachlichen Könnens (auf Tätigkeits- bzw. Fertigkeitsbereiche bezogen) (GÜNTHER/ UTHESS 1975, POHL/ SCHLECHT/ UTHESS 1978, BUCHBINDER/ STRAUSS 1986). Wegweisend für die Bemühung um Typologisierung und Systematisierung war der Aufsatz von B. BRANDT 1968 zur "Theorie und Praxis einer Übungstypologie für den Fremdsprachenunterricht". Brandt sieht in der Erarbeitung einer Übungstypologie die Voraussetzung für die Gestaltung von Übungssystemen im Salistraschen Sinne (S. 404). Für den Bereich Deutsch als Fremdsprache wurde die Klassifizierung von HELLMICH/ GRÖSCHL (1978) bestimmend. Als bulgarische bzw. rumänische Beiträge sind die Aufsätze von A. ILIEWA ("Die Gestaltung eines effektiven Übungssystems in einem modernen Deutschlehrbuch für den Anfangsunterricht") und K. MONTANI ("Zu Problemen des Übungssystems im Deutschunterricht für die Anfangs- bzw. Mittelstufe") (beide 1970) zu nennen.

In der Bundesrepublik hat vor allem H. GUTSCHOW, angeregt durch Salistra, in mehreren Veröffentlichungen den Gedanken der Übungssystematik vertreten (1965, 1969, 1974). Seine eigenen Typologievorschläge betreffen nur ein Teilgebiet der Übungen und stehen im Zusammenhang mit der noch zu erwähnenden Sprachlaborarbeit. In den 70er Jahren wurden Salistra und Brandt auch von einigen anderen westdeutschen Didaktikern rezipiert. Ch. LOHMANN versuchte sich in einem Aufsatz von 1973 an einer "Übungstypologie für den Englischunterricht in der Eingangsstufe der Gesamtschule" und bezeichnete ihre Klassifizierung als Kombination der "Verfahren von Brandt und Salistra" (S. 261). R. KOGELHEIDE beruft sich für seine Monographie über *Lernziele und Übungsformen im englischen Anfangsunterricht* (1977) ebenfalls auf Salistra und Brandt. Von Brandt beeinflusste Klassifizierungen von grammatischen Übungen finden sich bei W. HÜLLEN (*Linguistik und Englischunterricht* ²1976) sowie sehr weitgehende Übernahmen⁷ bei K. HINZ (*Grammatik im Englischunterricht* 1976).

Der vorläufig letzte umfassende Systematisierungsversuch, die Monographie *Fremdsprachliche Aufgaben. Ein Instrument zur Lernmaterialanalyse* (1979) von A. KNAPP-POTTHOFF, stellt ein Beispiel dafür dar, wie ein hoher theoretischer Anspruch sich mit so verschlüsselter Sprachgebung verbindet, daß die Brauchbarkeit des Beschreibungsmodells für die Belange der Praxis schon allein deshalb bezweifelt werden muß. Das Buch präsentiert sich in der Reihe "Ergebnisse und Methoden moderner Sprachwissenschaft". Die Begrifflichkeit ist der linguistischen Forschungsrichtung der generativen Transformationsgrammatik in ihrer Anwendung auf den Fremdsprachenunterricht durch ACHTENHAGEN/ WIENOLD (1975) verpflichtet.

Neben diesen, das Problem des Übens und seine Systematisierung eher sporadisch angehenden Arbeiten erfuhr die Klassifizierung von Übungen in Teilbereichen durch zwei aufeinander folgende, gegensätzlich ausgerichtete Zeitströmungen einen regelrechten Boom: durch die **Sprachlaborbewegung** der 60er Jahre und die "**kommunikative Didaktik**" der 70er und 80er Jahre.

Mit dem neuen Medium Sprachlabor trat eine Fülle von Übungsmöglichkeiten in Erscheinung, die irgendwie klassifiziert werden mußten, um für die Konstruktion und den gezielten Einsatz überschaubar zu sein. Damit war ein aktueller Anlaß gegeben, der ein systematisches Erfassen von Übungen erforderlich machte. In diesem Zusammenhang sind die zahlreichen Klassifizierungsversuche zu sehen, die in den USA und Kanada (BROOKS 1960, POLITZER 1960, STACK 1960, LADO 1964, HOK 1964), in England (KING/ MATHIEU/ HOLTON 1961, WOOLRICH 1965, COOK 1968, DAKIN 1973), Frankreich (REQUEDAT 1966, DELATTRE 1966), der Bundesrepublik (GUTSCHOW 1965, FREUDENSTEIN 1975), der DDR (WEISE 1968, WENZEL 1968, DESSELMANN 1972), Polen (KACZMARSKI 1965) und der Tschechoslowakei (CHROMECKA 1968) sowie in einer europäischen Gemeinschaftsproduktion (RICHTERICH/ STOTT/ DALGALIAN/ WILLEKE 1969) entweder innerhalb von Methodiken (z.T. unter dem Stichwort "Sprachlabor") oder in selbständigen Zeitschriften-Aufsätzen erschienen. Das vorläufig letzte, wissenschaftstheoretisch ungleich anspruchsvollere Glied in dieser Reihe stellt die systematisierende Monographie von W. BEILE (*Typologie von Übungen im Sprachlabor*, 1979) dar, die sich diesem speziellen Thema in einer solchen Ausführlichkeit widmet, daß sie der Gefahr der Unübersichtlichkeit nicht ganz entgeht.

Während die Sprachlaborübungen vor allem das sprachliche Subsystem der Morpho-Syntax, z.T. auch das der Lexik anvisierten, konzentrierten sich die aus dem Umfeld der pragmatisch-emanzipatorisch orientierten Fremdsprachendidaktik Piephoscher Prägung stammenden "Übungstypologien" auf das Üben der Kommunikationsfähigkeiten, was eine Erweiterung des Übungsbegriffs mit sich brachte (*Übungstypologie zum Lernziel kommunikative Kompetenz* 1974/ 1978 von GREWER/ MOSTON/ SEXTON und *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht* von NEUNER/ KRÜGER/ GREWER 1981). Hier lag angesichts der vielfältigen Möglichkeiten eines Fähigkeitstrainings ein ähnlicher Systematisierungsbedarf vor wie seinerzeit bei den Sprachlaborübungen⁸. Der Trend zur Klassifizierung von Übungsbereichen ist überall dort festzustellen, wo man sich näher mit ihnen beschäftigt. Dies bestätigt sich u.a. durch Arbeiten zu dem neuerdings vermehrt ins Blickfeld geratenden Bereich des Hörverstehens (VOGEL 1975). Vor allem auch bei solchen partiellen Klassifizierungen macht sich das Fehlen eines umfassenden und verbindlichen Beschreibungsinstrumentariums immer wieder unangenehm bemerkbar.

Bei dem Versuch, dieses Defizit zu beheben, sind die erwähnten Systematisierungen nicht in dem Sinne als Vorarbeiten zu nutzen, daß sie nur weiterentwickelt zu werden brauchten. Vielmehr muß ein **methodologischer Neuansatz** gefunden werden, innerhalb dessen die bisherigen Ergebnisse kritisch

zu be- und verwerten sind. Der Rückgriff auf die vorhandenen Arbeiten ist also nicht als Gesamtbeurteilung zu verstehen, sondern lediglich als Prüfung der Akzeptabilität der Ordnungsschemata und der Begrifflichkeit für eine Typologie, die der Praxis ein adäquates Beschreibungsinstrumentarium an die Hand geben soll.

Das methodische Hauptdefizit aller genannten Klassifizierungen liegt darin, daß sie sich meist mit einem einzigen Ordnungsprinzip begnügen und nicht versuchen, die verschiedenen, bei einer Übung beteiligten Faktoren in ein Verhältnis zueinander zu bringen. Eine Typologie - die diesen Namen zu Recht trägt - definiert sich dagegen gerade dadurch, daß sie auf mehreren, untereinander abgrenzbaren Merkmalskategorien basiert, die das zu systematisierende Objekt wesentlich ausmachen⁹. Es wird hier ein **System mit fünf Merkmalen** in ihren wiederum gegeneinander abgrenzbaren verschiedenen Ausprägungen vorgestellt, aus deren spezifischer Kombination sich dann die einzelnen Übungstypen ergeben. Das Modell, das als ein möglicher Schritt auf dem Weg zu praxisrelevanter Systematisierungsarbeit gesehen wird, ist - obwohl als Ganzes in sich geschlossen - in seinen Einzelheiten selbstverständlich für Erweiterungen und Verfeinerungen offen.

Eine Typologie, mit der die Übung im Kontext des Fremdsprachenunterrichts - also ein spezifisch fremdsprachendidaktischer Gegenstandsbereich - erfaßt werden soll, bedarf eines **eigenständigen fremdsprachendidaktischen Ansatzes**, dessen Erkenntnisinteresse unmittelbar auf diese Gegenstandsspezifik gerichtet ist. Fragestellungen, Ordnungsschemata und Begrifflichkeiten sind demnach aus dem wissenschaftlichen Umfeld der Fremdsprachendidaktik zu entwickeln.¹⁰ Forschungsergebnisse der sog. Bezugs- bzw. Referenzwissenschaften werden in das vorab geknüpfte fremdsprachendidaktische Netzwerk integriert, ohne jedoch als bestimmende Faktoren wirksam zu werden. Ihre Brauchbarkeit bestimmt sich danach, inwieweit sie innerhalb des genuin fremdsprachendidaktischen Reflexionszusammenhangs als relevant erscheinen¹¹.

Bei der für die typologische Beschreibung verwendeten **Begrifflichkeit** wurde versucht, neben der Forderung nach Eindeutigkeit, Widerspruchsfreiheit und formallogischer Stringenz auch der Forderung nach Verständlichkeit zu entsprechen und einen der Rezeption durch die Praxis abträglichen, anderen Wissenschaftsdisziplinen entlehnten 'Fachjargon' zu vermeiden.

Da eine adäquate Beschreibung von Übungen nur innerhalb eines Gesamtsystems realisierbar scheint, ist die Typologie in ihrer **Reichweite möglichst umfassend** konzipiert. Um ein breites Anwendungsgebiet zu finden, ist sie sprachübergreifend. Die notwendige inhaltliche Bestimmung und Gewichtung erfolgt bei der jeweils sprachspezifischen Konkretisierung.

Wissenschaftsmethodologisch wurde das Verfahren einer **empirisch orientierten Hermeneutik** angewandt. Das Beschreibungsinstrumentarium ist durch interpretierende Abstraktion aus der Fülle der empirisch vorfindbaren Übungen gewonnen worden. Im Laufe der sich über viele Jahre erstreckenden und durch die Erfahrungen der eigenen und auch fremder Praxis¹² immer wieder befruchteten Beschäftigung mit dem Phänomen des Übens zeigte sich immer deutlicher, daß das im 1. Teil erarbeitete typologische Beschreibungsinstrumentarium seinen 'instrumentellen' Charakter zur **Verbesserung der Übungspraxis** nur dann entfalten kann, wenn der Schritt gewagt wird von der vorgeblich 'objektiven' Beschreibungsebene zur manifest 'subjektiven', von offen zu legenden Maßstäben bestimmten **Bewertungsebene**. Der Beschreibung der Übungstypen im 2. Teil liegt eine Zielvorstellung zugrunde, die sich an den gesellschaftlichen Anforderungen orientiert, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt und erst recht in Zukunft an den Fremdsprachenunterricht gestellt werden. Gerade angesichts der ständig wachsenden Herausforderungen im Zuge der immer enger werdenden Verflechtungen innerhalb Europas und der Welt, vor allem auch mit den sog. Drittländern, könnten im Bereich der allgemeinbildenden Schulen wie im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung (einschließlich des universitären Sektors) andersartige didaktische Konzepte erforderlich werden, die sowohl die Zielsetzungen als auch die Materialien, Verfahrensweisen und Organisationsstrukturen betreffen. Da die Beherrschung von mehreren Fremdsprachen - nicht nur einer *lingua franca* wie z.B. des Englischen¹³ - eine immer dringendere Notwendigkeit wird, ist mit einer steigenden Primärmotivation zu rechnen, die es verdient, durch entsprechend effizienten Unterricht genutzt zu werden.

Die in dieser Arbeit vertretene Position ist nicht als Abkehr oder 'Umkehr' vom bisherigen Weg zu charakterisieren. Sie versteht sich vielmehr als konsequente Weiterführung dessen, was seit den 60er Jahren in der Fremdsprachendidaktik im Hinblick auf die Unterrichtspraxis gesagt und gefordert worden ist. Die Konsequenz liegt darin, daß Ernst gemacht wird mit der obersten Zielvorstellung: der **Fähigkeit zur fremdsprachlichen Verständigung**.¹⁴ Die Bedingungen des Unterrichts sind selbst-

verständlich dabei zu berücksichtigen, doch nicht als absolut feststehende Größen. Die grundsätzliche Veränderbarkeit von Unterricht ist eine der Prämissen der hier vorgetragenen fremdsprachendidaktischen Überlegungen. Sie orientieren sich nicht am Ist-Zustand, sondern suchen - ausgehend von der jetzigen Praxis - dem Fremdsprachenunterricht weitergehende Perspektiven zu eröffnen und ihn dahingehend zu verändern, daß auch das schulische, das gesteuerte Erlernen von Fremdsprachen spürbar dazu beiträgt, die Fähigkeit zur Verständigung zwischen den Menschen verschiedener Sprache und Kultur zu vermehren.

Alle hier vorgeschlagenen Übungstypen sind an dieser Zielvorstellung ausgerichtet, also sowohl die vorbereitende Gruppe der Übungen zur **Festigung der sprachlichen Subsysteme** als auch die Gruppe der Übungen, deren Funktion unmittelbar in der **Entwicklung der einzelnen Kommunikationsfähigkeiten** besteht. Eine wertende Übungsbeschreibung wird möglich, indem die spezifischen Ausprägungen der Merkmalskategorien und ihre Kombination in der Auswirkung auf das intendierte Übungsergebnis reflektiert werden. Die Entscheidung für Partnerarbeit oder Arbeit im Klassenverband, für schriftliches oder mündliches Arbeiten, für stilles oder lautes Lesen, für Lückentexte oder Reihenübungen, für oder gegen zusätzliche Hilfen etc. ist keineswegs in das Belieben des Lehrenden gestellt und kann auch nicht nur unter dem Aspekt des 'Wechsels der Arbeitsformen' oder der 'Leistungsdifferenzierung' gesehen werden. Vielmehr ist deutlich zu machen, daß und welche Konsequenzen die jeweils getroffene Entscheidung für die konkrete Übungspraxis hat und ob sie angesichts der als verbindlich angesehenen Zielvorstellungen zu verantworten sind.

Das ausgearbeitete Beschreibungsinstrumentarium ermöglicht infolge seiner notwendigerweise abstrahierenden Terminologie nur einen bestimmten Grad an Konkretisierung, der die postulierte Übungspraxis allenfalls durchscheinen läßt. Eine gewisse Veranschaulichung mag durch die aus verschiedenen Sprachen gewählten Beispiele erreicht werden. Die Unterrichts- und Lernwirklichkeit mit ihren vielfältig ineinander verwobenen anthropogenen und sozio-kulturellen Variablen kann qua lebendiger Vollzug durch die Typologie nicht eingefangen werden. Mit der **Auflistung von Übungstypen**, genau 92 an der Zahl, ist eine Entscheidung gegen die potentielle, aber nicht faßbare Vielfalt zugunsten festumrissener, in ausklappbaren Gitterkästchen formalisierter Übungsvorschläge getroffen worden. Dieser 'Geist in der Flasche' bzw. hinter Gittern wird erst durch die Berührung mit der Luft im Klassenzimmer zu seiner eigentlichen Wirkung befreit. Erst im Zusammenklang mit den jeweils vorliegenden Bedingungen, Bedürfnissen und Möglichkeiten, insbesondere auch den Persönlichkeitsfaktoren der Lehrenden und Lernenden, erwachen die Prototypen zu ihrer jeweils einmaligen lebendigen Übungskonkretion. Durch die Typisierung kann die Übungswirklichkeit andererseits von der Unverbindlichkeit ihrer faktoriellen Entscheidungen befreit und auf einen Reflexionsstand gebracht werden, der eine planvolle Verbesserung (im Hinblick auf eine bestimmte Zielvorstellung) ermöglicht und somit nicht allein auf nicht-planbare Intuition angewiesen ist.

Der Gedanke der an bestimmten Wertmaßstäben orientierten Übungsreflexion ist es, der dem 3. Teil seinen Impetus verleiht. Hier kommt es zur direkten **Konfrontation** zwischen der von der Typologie **postulierten Übungspraxis** und der mehr oder weniger **aktuellen Übungspraxis**, wie sie sich in methodischen Empfehlungen, in Lehrwerken und Übungsbüchern sowie in Unterrichtsstunden dokumentiert. Es geht hier nicht primär um eine Einordnung der Übungen in die Typologie. Diese ist kein Selbstzweck und erschöpft sich deshalb auch nicht in der reinen Systematisierung des Übungsphänomens. Vielmehr soll die Wirksamkeit der Typologie als Analyseinstrument in bezug auf vorliegende Übungen erprobt werden. Die Wirksamkeit wird hier verstanden als Tauglichkeit für die Beurteilung von Übungen im Hinblick auf ihre Zieladäquanz. Die Typologie steht hier also nicht in dem Sinne auf dem Prüfstand, daß sie alle vorhandenen und denkbaren Übungen abdecken muß. Der Anspruch geht nur so weit, daß möglichst alle Prototypen von Übungen vorkommen, die zum Erreichen der Fähigkeit zur fremdsprachlichen Verständigung notwendig und sinnvoll sind. Wenn Übungen diesem Kriterium nicht genügen, werden sie entsprechend bewertet. Hier liegen die Grenzen, aber gleichzeitig auch die Möglichkeiten einer Typologie, die als Ergebnis wissenschaftlicher Bemühungen der Verbesserung der Übungspraxis und damit eines wesentlichen Teils des Fremdsprachenunterrichts dienlich sein will.

ERSTER TEIL: ERARBEITUNG DES TYPOLOGISCHEN BESCHREI- BUNGSINSTRUMENTARIUMS

DEFINITION DES ÜBUNGSBEGRIFFS

Die Begriffsbestimmung zum Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Beschäftigung mit einem Gegenstand zu nehmen, empfiehlt sich bei der hier verfolgten Typologierungsabsicht umso mehr, als die den Begriffsinhalt ausmachenden wesentlichen Merkmale¹⁵ u.U. im Hinblick auf die Klassifizierung verwertet werden können.

Die Wort- und Begriffsgeschichte von dt. *Übung*, als Verbalsubstantiv zu *üben*, (idg. Wurzel **op*, ahd. *uobungo*, vgl. lat. *opus*) ergibt, daß sich von den vielen Bedeutungen des Wortes, denen allen eine Tätigkeit, ein Ins-Werk-Setzen oder In-Bewegung-Setzen gemeinsam ist, im Nhd. die Bedeutung der "fortgesetzten Beschäftigung zur Erlangung einer Fertigkeit" (HEYNE 1906), der "häufig und regelmäßig wiederholten Handlung zum Zwecke des Lernens und zur Steigerung der Leistung" (*Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*, 1976) als allgemein gängig durchgesetzt hat, während die anderen Bedeutungen, die nicht das Element der Dauer bzw. Wiederholung einschlossen, heute mit "Ausüben" und "Verüben" umschrieben werden¹⁶. Von der gewohnheitsmäßigen Tätigkeit unterscheidet sich die Übung bzw. das Üben durch das intentionale Moment des Ausbildens, Entwickelns, Vervollkommens im Sinne eines Einübens auf dem Weg zur Fertigkeit bzw. Geschicklichkeit¹⁷. In manchen Wörterbuchdefinitionen macht sich der Einfluß verschiedener Lerntheorien bemerkbar, so wenn unterschieden wird zwischen dem auf Automatisierung zielenden Lernen einer Sache durch Wiederholung "nach gewissen Regeln und zu einem bestimmten Zweck" und dem Erwerb bzw. der Schulung einer Fähigkeit durch "systematische Tätigkeit" (*Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache* 1981) oder wenn der Begriff der Übung allgemein bezogen wird auf "Konditionierungsverbesserungen jeglicher Art durch zielgerichtete, variierte Probeausführungen von Verhaltensmustern, die so lange fortgeführt werden, bis sich das Ziel als qualitativer oder struktureller Leistungszuwachs einstellt"¹⁸.

Bei den aus dem lat. *exercere* ('umhertreiben', 'üben', 'ausüben') abgeleiteten engl. und roman. Äquivalenten (engl. *exercise*, frz. *exercice*, it. *esercizio*, span. *ejercicio*) ist die Bedeutungsvielfalt zum großen Teil erhalten geblieben. Das engl. *Dictionary of the English Language* von S. Johnson von 1740 und das *Oxford English Dictionary* von 1989 führen im wesentlichen die gleichen neun bzw. acht verschiedenen Hauptbedeutungen mit zahlreichen Unterbedeutungen auf. Die in unserem Zusammenhang relevanten Bedeutungen werden umschrieben als "preparatory practice in order to skill (p.ex. of soldiers)" (1740) bzw. als "the action or process of training or drilling scholars, troops etc." (1989) und als "task, that which one is appointed to perform" (1740) bzw. "a task prescribed or performed for the sake of attaining proficiency, for training either body or mind, or as an exhibition or test of proficiency or skill" (1989). Festzuhalten sind die Definitions-Wörter *practice*, *drill*, *training* und *task* sowie die Verbindung mit dem militärischen Bereich und mit dem *skill*-Begriff.

Im Frz. (entsprechend auch im It. und Span.) sind ebenfalls mehrere Bedeutungen belegt. Die Verbindung von militärischem und pädagogischem Drill ("exercice des soldats - des écoliers") findet sich nur in älteren Wörterbüchern, z.B. noch im *Dictionnaire de l'Académie* von 1932. Der der deutschen Übung entsprechende Begriffsinhalt von *exercice* wird umschrieben als "action ou moyen d'exercer ou de s'exercer (en vue d'entretenir ou de développer des qualités physiques ou morales)" (*Le Grand Robert de la langue française*, 1988). Beim Verb (*exercer*) begegnet eine Unterscheidung zwischen "1. soumettre à une activité, à des mouvements réguliers, en vue d'entretenir ou de développer" und "2. soumettre à un entraînement destiné à créer une aptitude ou une habitude". Der Begriff der unterrichtlichen Übungen (*exercices scolaires*) wird in einer bemerkenswerten Einengung ex negativo bezogen auf "devoirs particuliers [...] qui acheminent des élèves à des travaux plus amples et plus personnels" (ebd.). Als Beispiele werden "exercices de traduction" und "exercices d'application des règles" genannt.

In der fremdsprachendidaktischen Literatur wird der Übungs-Begriff kaum je definiert.¹⁹ Allgemeine Äußerungen über Übungen und das Üben beschränken sich meist auf wertende Aussagen, negative Abgrenzungen oder auf die Erörterung der zu beachtenden "Übungsgesetze" (SCHAEFER 1967, BEILE 1988).²⁰ Bestimmend für die dem Begriff implizit unterlegte Bedeutung und die Festsetzung seines Umfangs scheint einmal die Bewertung der Übung durch die allgemeine Pädagogik gewesen zu sein, zum anderen die Aufeinanderfolge der behavioristischen und kognitivistischen Stadien in der Lernpsychologie.

Es war vor allem die Erlebnispädagogik, die innerhalb der Reformpädagogik die Übung als Phänomen der Unterrichtspraxis in Mißkredit gebracht hat. Dies war nur möglich auf dem Hintergrund einer Bedeutungsverengung, die die Übung auf "gedächtnismäßiges Einprägen durch ständige Wiederholung" reduzierte. Als mechanisches Einpauken mußte sie der eigentlichen pädagogischen Aufgabe gegenüber, nämlich der "Verlebendigung überlieferter Sinngehalte im suchenden Geist, in der ringenden Seele"²¹, als durchaus abträglich erscheinen.

Die Fremdsprachendidaktik scheint die **Einengung des Begriffs** kritiklos übernommen zu haben, jedoch zunächst ohne die gleichzeitige Abwertung. Die Hochkonjunktur der aus linguistisch-strukturalistischen und lernpsychologisch-behavioristischen Theoremen gespeisten *pattern practice* mit dem Ziel der *habit formation* stand dem entgegen. In diesem Stadium verfestigte sich der auf mehr oder weniger mechanisches Eindrillen verengte Übungsbegriff so sehr, daß er für die westeuropäische Fremdsprachendidaktik bis heute weitgehend bestimmend blieb. (Die osteuropäische Fremdsprachendidaktik dagegen ist diesem, vornehmlich von den Bezugswissenschaften ausgehenden Einfluß entgangen.) Folgerichtig begann mit der Abwertung der *pattern practice* im Gefolge der kognitiven Lerntheorien auch eine Abkehr vom Üben als einer dem einsichtigen, problemlösenden Lernen nicht förderlichen oder sogar hinderlichen unterrichtlichen Maßnahme. Eine partielle Gegenentwicklung, die zu einer begrifflichen Ausweitung führte, setzte mit der Bewegung der "kommunikativen Didaktik" ein. Indem sie von Übungen im Bereich der kommunikativen 'Fertigkeiten' sprach, befreite sie den Übungsbegriff vom Odium des Mechanisch-Geistlos-Unkommunikativen und gewann damit den Anschluß sowohl an die von der amerikanischen Fremdsprachendidaktik vereinzelt schon seit den sechziger Jahren vorangetriebene Theorie der sprachlichen Fertigkeiten (RIVERS 1968) als auch an die osteuropäische Tradition des Übungs-systems, das nicht nur die "Kenntnisentwicklung" (die sprachlichen Subsysteme als "Komponenten der Sprachtätigkeit"), sondern auch die "Könnensentwicklung" (die kommunikative "Sprachausübung") umfaßt.²²

Die genannte Begriffserweiterung hat sich im allgemeinen didaktischen Bewußtsein Westeuropas nicht durchgesetzt. Stellvertretend seien hier zwei jüngere Definitionsversuche aus der britischen und der französischen Fremdsprachendidaktik angeführt. R. ELLIS (1988) und G. VIGNER (1984) sind sich der Bedeutung, die dem Übungsbegriff zukommt, und seiner Methodenabhängigkeit durchaus bewußt²³. Beide Autoren gewinnen ihren Übungsbegriff aus der traditionellen Alternativvorstellung von formalem Üben und freieren Unterrichtstätigkeiten. Bemerkenswert ist, daß sie dem Bemühen um die Kontextualisierung von Übungen keine qualitative Verbesserungsfunktion zuerkennen.

Ellis, der den Terminus *practice* benutzt, unterscheidet zwischen "focused and unfocused performance" bzw. zwischen "controlled practice" und "free practice" und beschränkt den Übungsbegriff dann auf die erste Unterrichtstätigkeit, also auf "any kind of practice where the learner is consciously attending to the accurate production of specific target forms - irrespective of whether the language exercise is mechanical or meaningful (i.e. contextualized)". Die Unterrichtstätigkeit, die stattfindet, "when the learner is oriented towards meaning exchange" wird damit aus der Definition ausgeklammert (S. 23). Seine Ausführungen enden mit dem durch angeführte empirische Untersuchungen angeblich begründeten²⁴, für die Praxis aber mißverständlichen und vor allem perspektivlosen Fazit: "We are led to conclude that in the case of controlled practice the old axiom 'practice makes perfect' may not apply to language learning or, at least, not in the way that many teachers and methodologists think it does. Practice may only facilitate acquisition directly if it is communicative, i.e. meaning-focused in nature." (S. 38) Warum der Übungsbegriff diese kommunikative *practice* nicht einschließen kann, bleibt ohne jede Begründung.

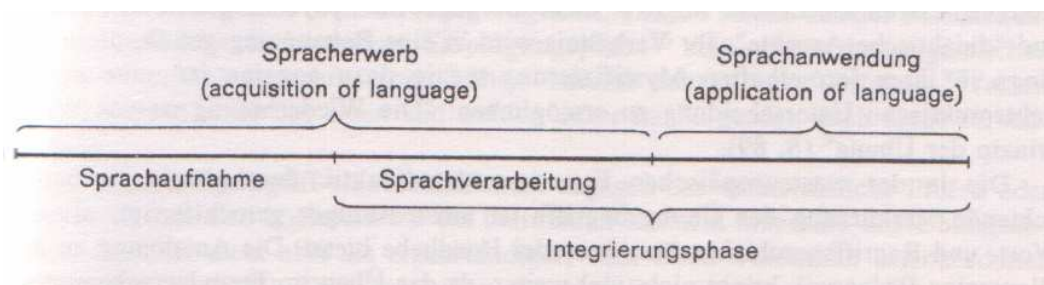
Vigner, der sich bei seiner Definition auf Ausführungen von U. FRAUENFELDER und R. PORQUIER (1980) über die mit dem Terminus *tâche* bezeichnete Übung stützt²⁵, unterscheidet innerhalb der Anwendung (*application*) zwischen zwei Arten von Aufgabenstellungen, zwischen *tâche de pro-*

duction und *tâche d'expression* bzw. zwischen *exercice* und *problème* und grenzt die beiden Unterrichtstätigkeiten wie folgt gegeneinander ab:

"L'exercice centre l'activité sur la forme proprement dite, qu'il s'agisse de la forme linguistique ou de la forme de l'échange dans les approches dites communicatives. Consignes et procédures sont définies par une instance extérieure à l'apprenant. L'activité se manifeste sous la forme d'une production linguistique et y trouve en même temps sa propre fin.

L'action d'expression, à l'inverse, constitue bien une situation-problème en ce sens que l'apprenant doit faire appel, en fonction de l'interprétation qu'il fait de la situation de communication, à différents éléments de sa connaissance [...] qu'il mettra en oeuvre selon des procédures dont le choix, à la différence de l'exercice, dépendra de sa libre initiative. L'objectif à atteindre est défini en terme d'accomplissement d'une fonction pragmatique." (S. 15)²⁶

Eine mögliche Erklärung für die Dominanz des eingeschränkten Übungsbegriffs könnte auch in der unterrichtlichen **Phasentheorie** zu finden sein bzw. in der spezifischen Form, die für die gesamte westeuropäische Fremdsprachendidaktik bestimmend wurde. Von den 1969 durch ZIMMERMANN in die Diskussion eingebrachten Phasenmodellen²⁷ (die sich im übrigen primär auf den Umgang mit dem Sprachmaterial beziehen, nicht ohne weiteres auf konkrete Unterrichtsabläufe) wurde nicht das von Zimmermann neu vorgeschlagene Zweierschema rezipiert, das zwischen der Phase der Sprachaufnahme einerseits und der (Verarbeitung und Anwendung umfassenden) Integrierungsphase andererseits unterscheidet:²⁸



Was bis heute in der Fachliteratur tradiert wurde (vgl. z.B. BEILE 1988) und durch die Übernahme in die Lehrwerkkonzeptionen auch praktische Folgen hat, ist eine Zweiteilung, die die Sprachaufnahme und die Sprachverarbeitung (im Sinne einer ersten Festigung oder eines formalen Übens) unter dem lernpsychologisch höchst vagen Begriff des Spracherwerbs zusammenfaßt, während die Sprachanwendung, die dem freien Umgang mit dem Sprachmaterial vorbehalten bleibt, als eigenständige Phase von dem kombinierten Einführungs- und Übungsvorgang abgetrennt wird.²⁹ Noch gängiger ist die entsprechende Dreiteilung in Sprachaufnahme, Sprachverarbeitung und Sprachanwendung.

Diese Art der Zwei- bzw. Dreiteilung hat sich insofern äußerst verhängnisvoll ausgewirkt, als sie die Kluft zwischen der Verarbeitung und der Anwendung theoretisch untermauert und damit die Lösung des sogenannten Transferproblems eher verhindert als befördert hat.³⁰ Vor allem der Zusammenhang zwischen Transfer und Üben wurde so aus dem Auge verloren. Symptomatisch hierfür ist die z.B. bei LEUPOLD 1986 wie selbstverständlich verwendete terminologische Unterscheidung zwischen "Sprachübungs-" und "Sprachhandlungsphase".³¹ Es war nicht zuletzt die Ausgrenzung aus dem Übungsbegriff, die die Anwendung oder das produktive Arbeiten in den Geruch des Unerreichbaren brachte. In der Praxis, vor allem in leistungsschwachen Gruppen, lief und läuft es auch heute noch darauf hinaus, daß man sich trotz aller verbalen Hochschätzung der Kommunikation bei dem überwiegenden Teil des Sprachmaterials wohl oder übel mit der Stufe des "Spracherwerbs" (Aufnahme und reproduktive Verarbeitung) zufrieden gibt. Eine Einbeziehung des anwendenden "Sprachhandelns" in den Übungsbegriff könnte hier zunächst im Bewußtsein der Lehrenden und Lernenden eine Änderung bewirken, die sich dann im konkreten unterrichtlichen Tun niederschlägt.

Auch die gelegentlich in der Fachliteratur begegnenden Versuche, den Übungsbegriff mit Hilfe anderer Begriffe ein- und abzugrenzen, demonstrieren eindrucksvoll, wie wenig die unheilvolle Reduzierung hinterfragt wird. In dem Beitrag von ARENDT 1976 "zur Klärung zweier zentraler Begriffe", nämlich "üben" und "prüfen", wird die Übungsphase dadurch charakterisiert, daß der "Schwierigkeitsgrad möglichst gering und die Hilfestellung möglichst groß" zu halten ist, damit "der Schüler die Chance zu unbeschwertem Üben" erhält (S. 144). "Die Schüler brauchen Zeit und Gelegenheit, den Stoff [...] in einem gewissen Schonraum anzuwenden, damit er später in komplexen Situationen parat

ist." (S. 143) Die Anwendung findet demzufolge beim Prüfen statt, wo der Schüler zeigen muß, "wie weit der Stoff Teil seiner Sprachkompetenz geworden ist. Dabei wird der Schüler, ohne daß ihm Hilfestellung gewährt wird, voll mit den im Sprachmaterial enthaltenen Schwierigkeiten konfrontiert." (ebd.). Ob das Transferproblem dadurch zu lösen ist, daß man es in die Prüfungssituation verlegt, darf wohl mit Recht bezweifelt werden.

Die Unterscheidung von "üben" und "wiederholen" trägt ebenfalls kaum etwas zur Begriffsklärung bei, wenn z.B. GUTSCHOW 1978 ausführt: "Von der Übung im engeren Sinne spricht man, wenn es um das Herbeiführen eines bestimmten Leistungsstandes geht, von der Wiederholung, wenn es darum geht, einen solchen durch Übung erzielten Leistungsstand aufrechtzuerhalten." (S. 99 und S. 17)³² Bei BEBERMEIER 1986 figurieren die beiden Begriffe dann als gegebene "psychologische Größen"³³ und "didaktische Aspekte". Ihr Verhältnis wird in eine Behauptung gefaßt, die allerdings in ihrer formelhaften Mystifizierung wenig dazu angetan ist, eine unterrichtspraktische Unterscheidung zu ermöglichen: "Die Wiederholung ist das Wirkprinzip der Übung" (S. 89).

Die in der westeuropäischen Fremdsprachendidaktik durchgängig zu beobachtende Verkürzung des Übungsbegriffs ist umso weniger gerechtfertigt, als die Wort- und Begriffsgeschichte dazu keinerlei Handhabe bietet. Die Anlehnung an die allgemeine Pädagogik bringt nicht viel weiter, da das Üben im Fremdsprachenunterricht aufgrund der spezifischen lernpsychologischen Gegebenheiten einen besonderen Stellenwert hat, der kaum mit dem in anderen Unterrichtsfächern zu vergleichen ist. Die Abhängigkeit von lernpsychologischen Modeströmungen ist vollends keine geeignete Basis für die Bestimmung dessen, was eine Übung ausmacht. Da die Ein- bzw. Ausgrenzung auch nicht nach rein logischen oder psychologischen Gesichtspunkten erfolgen kann - hier wäre keine absolute Stringenz zu erzielen - soll im Folgenden eine an den Bedürfnissen der typologischen Beschreibung ausgerichtete Begriffsbestimmung versucht werden.³⁴

Sie muß einerseits so umfassend sein, daß sie möglichst viel von dem zu organisierenden und zu optimierenden Unterrichtsgeschehen abdeckt, andererseits jedoch auch klare Abgrenzungen erlaubt. Für diesen Zweck ist die allgemein wenig beachtete Zweier-Variante der Phasentheorie geeignet, die zwischen der Phase der Sprachaufnahme, also der **Darbietung und Erklärung** bzw. Bedeutungserhellung (Semantisierung) und Bewußtmachung und der Phase der Integrierung des neuen Sprachmaterials, also seines **Verfügbarmachens** durch Verarbeitung und Anwendung, unterscheidet.

Das entscheidende Kriterium ist hier die Funktion in bezug auf das Sprachmaterial. So dient z.B. die erstgenannte Phase der deduktiven oder der induktiven Erhellung der morpho-syntaktischen Regularitäten einer spezifischen Sprache, die zweite dagegen allein dem Einsatz des Wissens um diese Regularitäten beim Verstehen und Produzieren von konkreten sprachlichen Äußerungen mit dem Ziel, die grammatischen Formen und ihre semantische Zuordnung auf Abruf zur Verfügung zu stellen³⁵. Hier gibt es keinen sog. fließenden Übergang, sondern eine eindeutige, lernpsychologisch begründete Trennlinie. Das Verfügbarmachen geschieht durch wiederholten Umgang mit dem Sprachmaterial, eben durch Üben. Ein solcher wiederholter Umgang - allerdings mit wechselndem Sprachmaterial - ist auch bei der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten angezeigt. Damit kann die trainierende Ausbildung des Verstehens und Produzierens freier Äußerungen ebenfalls unter den - erweiterten - Übungsbegriff subsumiert werden. Es widerspricht weder den in den Wörterbüchern genannten Kriterien der Dauer, Wiederholung oder Geschicklichkeitssteigerung noch dem der Automatisierung, denn die untergeordneten Gehirntätigkeiten beim Hör- und Leseverstehen z.B. müssen ebenso wie bei der muttersprachlichen Kommunikation weitgehend automatisiert sein. "Meaning exchange" (ELLIS) und "accomplissement d'une fonction pragmatique" (VIGNER) können, dürfen und müssen 'geübt' werden.

Es gibt noch eine weitere Phase, die in den gängigen Schemata nicht ausdrücklich genannt wird, der aber dennoch eine gewisse Eigenständigkeit in bezug auf das Sprachmaterial zugesprochen werden muß. Gemeint ist das **Einprägen**, d.h. das erste Verankern von Form und Bedeutung sprachlicher Phänomene im Gedächtnis. Zwar ist das Gedächtnis in jeder Phase des Fremdsprachenlernens beteiligt, doch scheint das Langzeitbehalten, das allein eine abrufbare Verfügbarkeit des Sprachmaterials gewährleistet, ein konzentriertes Einprägen erforderlich zu machen, das am besten individuell erfolgt. Diese Gedächtnisleistung allein durch Üben, d.h. durch wiederholten, variierenden Umgang mit dem Sprachmaterial erzielen zu wollen, setzt einen unökonomischen Zeitaufwand voraus, der im Fremdsprachenunterricht mit seiner sehr knapp bemessenen Zeit nicht zu rechtfertigen ist. Die als solche aus der Fachdiskussion weitgehend verschwundene Einprägungsphase³⁶ sollte daher dem eigentlichen

übenden Verfügbar machen vorausgehen. Hierfür notwendige Verfahren³⁷ fallen demnach nicht unter das Üben und werden daher im Folgenden auch nicht berücksichtigt.

In den Übungsbegriff einzuschließen ist dagegen das unterrichtliche Prüfen oder **Testen**. Es läßt sich höchstens als ein bestimmter Moment innerhalb des Übungsablaufs begreifen, nicht aber als eigenständiger, vom Üben wesentlich verschiedener Prozeß (JONES 1983). Das Überprüfen der erbrachten Leistung ist vielmehr ein inhärenter Aspekt der Übung.³⁸ RIVERS/ TEMPERLY 1978 sprechen von der "testing phase of the drill" (S. 122). R.M. MÜLLER 1989 hat jüngst auf den systembedingten Widerspruch zwischen der dominierenden Funktion des Lehrers als richtendem Beurteiler und seiner unterrepräsentierten, aber für den Lernprozeß entscheidenden Funktion als Trainer aufmerksam gemacht und Wege zur Überwindung dieses Gegensatzes aufgezeigt, wo "Kompetenzprüfung und Kompetenztraining [...] ineinander übergehen", indem sie "sich derselben Mittel bedienen" (S. 21).

Nach dieser Ein- und Abgrenzung wird nun eine Definition der Übung vorgeschlagen, in der die den Begriffsinhalt ausmachenden wesentlichen Merkmale herausgestellt werden, die evtl. als Merkmalskategorien der typologischen Beschreibung zugrundegelegt werden können.

Die auf den Erwerb fremdsprachlicher Kommunikationsfähigkeit bezogene Übung ist eine unterrichtsmethodische Maßnahme, die den Lernenden eine bestimmte, wiederholt erfolgende Tätigkeit an bzw. mit in einer bestimmten Gestalt vorgegebenem oder hervorzubringendem Sprachmaterial ausführen läßt, damit er im Umgang mit diesem Sprachmaterial bestimmte Fähigkeiten erlangt.

Da es sich um eine Maßnahme innerhalb eines gesteuerten Lernprozesses handelt, treten zu den in der Definition erwähnten Merkmalen der **Schülertätigkeit**, **Materialgestaltung** und **Zielsetzung** noch die bei jeder Unterrichtsaktivität unumgängliche **Steuerung** und der unterrichtsorganisatorische Vollzug, d.h. die **Arbeitsweise**, als weitere charakterisierende Merkmale hinzu.³⁹

DIE MERKMALSKATEGORIEN

Die wesentlichen Merkmale, durch die sich der Übungsbegriff konstituiert, bieten insofern eine tragfähige Grundlage für die typologische Beschreibung, als jede Übung diese allgemeinen Merkmale in einer spezifischen Ausprägung aufweist und sich aufgrund des jeweiligen Miteinandervorkommens einer bestimmten Ausprägung der verschiedenen Merkmalskategorien ihr Platz im Übungssystem feststellen läßt. Die methodologische Voraussetzung für eine exakte Beschreibung dieser Art ist eine eindeutige Begriffsbestimmung der verschiedenen Merkmalskategorien und eine möglichst vollständige, klar voneinander abgrenzbare Spezifizierung der einzelnen Ausprägungen der jeweiligen Merkmalskategorien. Aus der Relationierung, d.h. dem Miteinander-in-Beziehung-Setzen der spezifizierten Merkmale ergeben sich dann die eigentlichen Übungstypen in ihrer konkreten Ausprägung (siehe zweiter Teil).

Eine Einbeziehung der Bezugskomponente in die theoretische Erörterung der einzelnen Merkmalskategorien ist insofern sinnvoll, als hierdurch eine zusätzliche Kontrolle darüber möglich wird, ob die gefundenen Begriffsbestimmungen als einzelne Faktoren einer Typenbeschreibung miteinander in Einklang zu bringen sind, ohne sich doch miteinander zu vermischen und ihre Eigenständigkeit einzubüßen. Des weiteren muß sich in der Spezifizierung zeigen, ob sich die Fülle der in der Fachliteratur verschiedentlich genannten Übungsmerkmale und Unterscheidungskriterien⁴⁰ in das Bezugsnetz der fünf hier als typenkonstituierend herausgehobenen Kategorien einordnen läßt, ohne daß etwas Wesentliches verlorengeht.

Eine gewisse Hierarchisierung der Merkmalskategorien ergibt sich durch die Vorrangstellung der Kategorie der Zielsetzung. Trotz der grundsätzlichen Interdependenz aller Faktoren fällt der Zielsetzung - wie aus den Unterrichtsmodellen der allgemeinen Didaktik bekannt - auch bei der Charakterisierung von Übungen eine richtungweisende Bedeutung zu. Was mit der Übung erreicht werden soll, steht in den Überlegungen obenan. Die weitere Reihenfolge spiegelt nicht unbedingt die Gewichtung wider. Es ist eher ein Gang vom relativ Abstrakten (der Zielsetzung) zur konkreten Ausführung (der Arbeitsweise).

1. ZIELSETZUNG

Der Begriff der Zielsetzung selbst ist in seiner Bestimmung relativ unproblematisch. Gemeint ist damit die Funktion oder Aufgabe, die der Übung innerhalb des fremdsprachlichen Lernprozesses zukommt bzw. die ihr zugewiesen wird. In Anlehnung an die Formulierung des übergeordneten Lernziels des Fremdsprachenunterrichts ist das Ziel jeder Übung allgemein darin zu sehen, dem Schüler das Sprachmaterial verfügbar zu machen, so daß er sich seiner als eines Kommunikationsmittels bedienen kann. Die Konkretisierung eines jeden Übungsziels bereitet dagegen die gleichen Schwierigkeiten wie die Explizierung von Lernzielen überhaupt. Die innerhalb der Lernzieldiskussion nicht unumstrittene Forderung nach Operationalisierbarkeit scheint bei der Formulierung von sprachpraktisch orientierten Übungszielen zunächst vollauf gerechtfertigt; ist es doch für eine effiziente Übungsarbeit und vor allem für den Aufbau einer Übungssystematik unerlässlich, nach dem Einsatz einer Übung objektiv feststellen zu können, ob das Lernziel, das mit dieser Übung verfolgt wurde, auch tatsächlich erreicht wurde oder (noch) nicht.

Nun handelt es sich im fremdsprachlichen Lernprozeß vorwiegend um mentale Vorgänge, die als solche nicht direkt beobachtbar sind. Wenn trotzdem diese mentalen Prozesse zur Grundlage der Lernzielformulierung gemacht werden sollen, so ist eine 'Operationalisierung' im Sinne der Überprüfbarkeit nur unter der Bedingung gewährleistet, daß das beobachtbare Endergebnis, d.h. die vom Schüler verlangte sprachliche Reaktion allein als Resultat einer bestimmten, nämlich der hier ühend zu vollziehenden sprachlichen Leistung zu erbringen ist und nicht etwa aufgrund anderer, in der Formulierung des Übungsziels nicht genannter Manipulationen. Es liegt in der mentalen Struktur des fremdsprachlichen Lernprozesses begründet, daß das tatsächliche Stattfinden der bezweckten sprachlichen Vorgänge nur aus dem Ergebnis zu erschließen ist. Dieser Schluß jedoch kann und muß absolut zwingend sein und darf sich nicht auf widersprüchliche Hypothesen stützen.

Über die Schwierigkeit der Explizierung konkreter Übungsziele hinaus hält die hier zu lösende Systematisierungsaufgabe weitere Schwierigkeiten bereit. Es sollen bestimmte Übungsziele zu Klas-

sen zusammengefaßt werden, die sich eindeutig von anderen Klassen unterscheiden. Diese Klassifizierung von Übungszielen soll gleichzeitig eine verbindliche Spezifizierung einer Merkmalskategorie darstellen. Im Hinblick auf die Typologie muß diese Spezifizierung einerseits so umfassend sein, daß alle Arten von Zielsetzungen vorkommen, und andererseits muß sie in ihren Formulierungen so präzise und trennscharf sein, daß eine eindeutige Zuordnung von konkreten Übungen möglich ist. Eine erste Orientierung kann durch die Erörterung der in den vorhandenen Klassifikationen vorkommenden Kategorien der Zielsetzung erfolgen.

Sechs der vorliegenden Systematisierungsversuche basieren mehr oder weniger explizit auf der Ziel- oder Funktionskategorie, die sie als alleiniges Differenzierungskriterium für eine 'Typologisierung' verwenden. Nach unserem Verständnis, demzufolge ein Übungstyp sich nicht durch ein einziges Merkmal, sondern nur durch das Miteinander mehrerer Merkmale konstituiert, liegen hier allerdings keine 'Typologien' vor, sondern Klassifikationen von Übungen nach einem bestimmten Merkmal. Der Funktionsbegriff wird durchgängig mit dem Entwicklungsgedanken verknüpft. Dies erklärt sich allgemein aus dem Stufencharakter des Lernprozesses. Übungen dienen generell dazu, die fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit zu 'entwickeln', stufenweise den Schüler zu einem immer souveräneren Umgang mit dem Sprachmaterial zu befähigen. Übereinstimmung ergibt sich in allen Klassifikationen in bezug auf die Endstufe der Übungsskala. In der Aufgliederung der 'Vorstufe' und deren Benennung sind dann allerdings beträchtliche Divergenzen festzustellen.

SALISTRA, der den "Ablauf des Prozesses der Entwicklung von Fähigkeiten zur Sprachausübung" (S. 71) zum Hauptkriterium für seine Übungseinteilung macht, unterscheidet zunächst zwei Arten von 'Übungstypen':

A. Vorbereitende Übungen

B. Übungen zur Sprachausübung

Die Zweiteilung wird zu einer Dreiteilung, indem er den ersten Übungstyp weiter ausdifferenziert in:

1. Vorübungen

2. Die Sprachausübung vorbereitende Übungen.

Diese rein formal-logischen Bezeichnungen werden aufgefüllt durch den Rekurs auf ein der sowjetischen Psychologie entlehntes lerntheoretisches Modell. Danach handelt es sich bei den "Fähigkeiten zur Sprachausübung" um sog. "sekundäre Fähigkeiten", die in sich eine Reihe von Fertigkeiten einschließen, die ihrerseits aus einfacheren primären Fähigkeiten entwickelt werden" (S. 70). Unter "primären Fertigkeiten" sind Fähigkeiten zu verstehen, die "durch häufiges Wiederholen ein- und derselben Tätigkeit in Fertigkeiten verwandelt und damit "automatisiert" werden, d.h. sie sind ausführbar, "ohne daß die Aufmerksamkeit bewußt auf sie konzentriert wird und das Denken beteiligt ist" (S. 29). Die "sekundären Fähigkeiten" können dagegen "ihrer Natur nach keine stereotype Wiederholung früherer Tätigkeiten sein" und müssen deshalb "sowohl automatisierte Komponenten (Fertigkeiten) als auch schöpferische Momente" enthalten (S. 29f.). Auf der Basis dieser Terminologie werden die Zielsetzungen der unterschiedlichen drei Übungsgruppen wie folgt expliziert:

- Die **Vorübungen** sind "für die Entwicklung primärer Fähigkeiten des Erkennens und Reproduzierens bestimmter sprachlicher Erscheinungen vorgesehen" (S. 71)

- Die die **Sprachausübung vorbereitenden Übungen** sollen "die Automatisierung der primären Fähigkeiten bewirken und gleichzeitig die Fähigkeit entwickeln, sprachliche Erscheinungen zum Ausdrücken und beim Verstehen von Gedanken zu kombinieren (S. 72).

- Die **Übungen zur Sprachausübung** schließlich haben die "sekundären Fähigkeiten" des "Ausdrückens und Verstehens von Gedanken in der Fremdsprache" zum Ziel.

Zur weiteren Spezifizierung dieser Zielsetzungen greift Salistra auf eine zweite Beschreibungsebene zurück, indem er die Unterscheidung von rezeptiven, reproduktiven und produktiven Übungen einführt, deren Herleitung allerdings nicht ganz einsichtig ist. Er geht nämlich aus von der Zweiteilung in rezeptive und produktive Fähigkeiten und unterscheidet damit die Richtung, in der sich die Kommunikation vollzieht, also "Gedanken mündlich oder schriftlich zu äußern und mündlich oder schriftlich geäußerte Gedanken zu verstehen" (S. 30). Der Entwicklungsgedanke führt ihn dann dazu, den Begriff der Reproduktion als Vorstufe der Produktion dazwischenzuschieben. Dadurch wird aus der ursprünglich wertfreien Zweiteilung eine Trias, die wie eine Abstufung nach dem Schwierigkeitsgrad anmutet.⁴¹ Das ganze Schema sieht dann wie folgt aus:

A. Vorbereitende Übungen

1. Vorübungen

Rezeptive Übungen

a. Einfache Übungen

b. Komplexe Übungen

Reproduktive Übungen

a. Einfache Übungen

b. Komplexe Übungen

2. Die Sprachausübung vorbereitende Übungen

Rezeptive Übungen

Reproduktive Übungen

Produktive Übungen

B. Übungen zur Sprachausübung

Rezeptive Übungen

Produktive Übungen

Die in allen drei Übungstypen auftauchenden **rezeptiven** Übungen haben entsprechend dem Entwicklungsgedanken jeweils verschiedene Funktionen.

- Bei den **Vorübungen** handelt es sich "um das Erkennen isolierter sprachlicher Erscheinungen" (einfache Übungen) und "um das Erkennen einer bestimmten sprachlichen Erscheinung unter anderen und in Verbindung mit anderen" (komplexe Übungen) sowie um das "Unterscheiden von zwei ähnlichen sprachlichen Erscheinungen [...], wobei eine der sprachlichen Erscheinungen schon früher angeeignet worden ist" (S. 71).

- Bei den die **Sprachausübung vorbereitenden Übungen** ist es das "Erkennen vieler zusammenhängender sprachlicher Erscheinungen mit dem Ziel des Verstehens von Gedanken auf dem Wege der Analyse des Sprachmaterials" (S. 72).

- Die **Übungen zur Sprachausübung** sollen das "synthetische Verstehen (ohne Analyse und Übersetzung)" (S. 73) trainieren.

Im Bereich der **Sprachproduktion** taucht der Begriff der Reproduktion (die Unterscheidung von reproduktiven und produktiven Übungen) in obigem Schema zwar nur in den ersten beiden Übungsgruppen auf; bei der näheren Erläuterung verwendet Salistra diesen Begriff dann jedoch auch zur Charakterisierung der im eigentlichen Sinn produktiven Zielsetzungen - ein Umstand, der Zweifel aufkommen lassen muß an der Eignung dieses Begriffs für eine eindeutige Abgrenzung der Übungsfunktion.

- Im einzelnen beziehen sich die **reproduktiven** Übungen der **Vorübungen** auf die "Reproduktion isolierter sprachlicher Erscheinungen" (einfache Übungen) und auf die "Reproduktion einer bestimmten sprachlichen Erscheinung im Komplex mit anderen, früher bereits angeeigneten" (komplexe Übungen) sowie auf die "Differenzierung" von Buchstaben und Lauten.

- Bei der **zweiten Übungsgruppe** zielen die **reproduktiven Übungen** auf die "Reproduktion mehr oder weniger komplizierter Sprachstoffe", während die **produktiven Übungen** in der "Reproduktion[!] von Sprachmaterial und gleichzeitig seiner Kombination nach einem fertigen Muster [...] oder in der teilweisen Kombination gegebenen Sprachstoffes" (S. 73) bestehen.

- Die **produktiven Übungen** der **dritten Gruppe** betreffen die "Reproduktion[!] bestimmten Sprachstoffes in neuen Kombinationen ohne die Aufgabe, bestimmte Wörter, Formen, Konstruktionen usw. anzuwenden" (S. 73).

Die Erläuterungen, die die recht allgemeinen und wenig aussagekräftigen Begriffe dieses Übungsschemas mit Hilfe von lerntheoretischen Umschreibungen präzisieren⁴², lassen das Hauptproblem einer konsequent dem Entwicklungsgedanken verpflichteten funktionalen Klassifikation deutlich werden. Eine präzise Abgrenzung und damit eine eindeutige Zuweisung konkreter Übungen zu den funktional definierten Etappen und Stufen im Lernprozeß scheidet vor allem an Formulierungsschwierigkeiten.

BRANDT kommt aufgrund des Kriteriums der "für die Entwicklung der Sprachbeherrschung notwendigen Funktion", die jede Übung "im Verlaufe der verschiedenen Etappen des Lehr- und Lernprozesses aufweisen muß", zu einer Klassifikation von vier 'Übungstypen':

1. **Erfassungsübungen**, hauptsächlich zur ersten Vermittlung bzw. Aneignung von Kenntnissen;

2. **Nachahmungsübungen**, vorwiegend zur ersten Vermittlung bzw. Aneignung von Kenntnissen und zur Festigung von Kenntnissen;

3. **Variationsübungen**, vor allem zur Festigung und Aktivierung von Kenntnissen

4. **Sprachtätigkeitsübungen**, vorrangig zur Entwicklung der verschiedenen Fertigkeiten.

Während die Endstufe - unbeschadet der unterschiedlichen Benennung - mit der bei Salistra identisch ist, umfaßt die Vorstufe hier drei Etappen. Allerdings legt die nähere Erläuterung zu dem ersten Übungstyp die Vermutung nahe, daß es sich dabei nicht um Übungen im eingangs definierten Sinne handelt, sondern um Aktivitäten, die eher der Darbietungs- oder Einführungsphase bzw. der Erhellungs- oder Semantisierungsphase zuzuordnen sind. So heißt es z.B., die Erfassungsübungen dienen "dem Erkennen und Erschließen der Wort-

komponenten und über diese auch des grammatischen Systems" (S. 405), und sie spielten eine Rolle "bei der Systematisierung von Sprachkenntnissen" (S. 406). Sie fänden sich "sowohl bei der induktiv-deduktiven oder der deduktiven Erarbeitung grammatischer Erscheinungen als auch bei der Erschließung der semantischen, der akustisch-artikulatorischen, der optisch-grapho-motorischen, der kombinatorischen (idiomatisch-phraseologischen) und [...] der stilistischen Komponente sowie der Wortbildungskomponente neuer oder bereits vermittelter Wörter" (S. 405). Nur insofern es um das Üben, d. h. das systematische Trainieren des Erfassens der genannten sprachlichen Erscheinungen geht, könnten diese Aktivitäten unter den Übungsbegriff subsumiert werden.

Bei den beiden verbleibenden Übungstypen fällt auf, daß sie ihre Bezeichnung nicht eigentlich ihrer Funktion verdanken. Mit "Nachahmung" bzw. "Variation" wird nicht das Übungsziel gekennzeichnet, sondern die auf das Sprachmaterial bezogene Schülertätigkeit, deren sich die Übung bedient, um ihr Ziel zu erreichen. Damit erfolgt eine unzulässige Aufweichung des Funktionsbegriffs und eine Vermischung mit einer Kategorie, die selbst ein konstitutives Merkmal der Übungsbeschreibung darstellt und im Interesse der Eindeutigkeit des Beschreibungsmodells klar vom Funktionskriterium abgetrennt werden sollte. Inhaltlich wird der funktionale Unterschied zwischen den vier Typen dadurch vermischt, daß Brandt die zur Umschreibung der Zielsetzungen dienenden Begriffe (Vermittlung, Aneignung, Festigung, Aktivierung) mehrfach verwendet. Auch die modifizierenden Adverbien können nicht den Eindruck verhindern, daß die einzelnen Übungstypen so sehr ineinander übergehen, daß eine Abgrenzung als eigenständige Übungstypen eigentlich nicht mehr möglich ist.

Sogar die relativ eigenständig formulierte Funktion des letzten Typs wird in den zusätzlichen Erläuterungen noch dadurch mit der Funktion des vorhergehenden Übungstyps quasi ineins gesetzt, daß die gleiche Formulierung zur Charakterisierung beider Zielsetzungen verwendet wird. Es heißt nämlich zu den Variationsübungen, sie dienen "zugleich der Integrierung der Kenntnisse in Fertigungsbestandteile" (S. 406); von den "Sprachtätigkeitsübungen" wird dann später ebenfalls gesagt, daß sie "vorrangig der Integrierung der Sprachkenntnisse in Fertigungsbestandteile im Rahmen der Zielfähigkeit" dienen (S. 409). Abgesehen davon, daß die Ähnlichkeit der Umschreibungen die Zuordnung konkreter Übungen zu bestimmten Übungstypen unnötig erschwert, ist es fraglich, ob die verwendeten Formulierungen überhaupt eindeutig genug sind, um eine solche Zuordnung zu ermöglichen. Die Begriffe sind überkommenen Lernzielbestimmungen entnommen, die inzwischen allerdings ins Kreuzfeuer der Kritik geraten sind, da sie der oben aufgestellten Forderung nach Operationalisierbarkeit in keiner Weise entsprechen.

Die Brandtsche Klassifikation wird von **HÜLLEN** im Rahmen seiner Erörterung "syntaktischer Übungen" wie folgt abgewandelt:

1. **Imitative Übungen** zur kurzfristigen Vorbereitung oder zur Bestätigung einer vorher gewonnenen Einsicht;
2. **Analoge Übungen** zur Festigung einer vorher gewonnenen Einsicht;
3. **Variierende Übungen** als durch Einsicht (bewußt oder unbewußt) kontrollierte Anwendung einer sprachlichen Regularität unter veränderten, aber ähnlichen Bedingungen;
4. **Integrierende Übungen** als (möglichst) freie Verwendung einer sprachlichen Regularität unter jedweden (relevanten) Bedingungen mit abrufbarer Einsicht.

Sowohl die Aufgliederung als auch die einzelnen Funktionsbestimmungen basieren auf der von Hüllen vertretenen lerntheoretischen Hypothese, daß der Schüler vor allem eine "strukturelle Sensitivität", d.h. die "Fähigkeit zur Einsicht" in strukturelle Gesetzmäßigkeiten der Fremdsprache erwerben muß. Der funktionale Unterschied zwischen den einzelnen Übungsphasen liegt dann in der Art und Weise, wie die "Kognition" beim Umgang mit den sprachlichen Regularitäten jeweils in Erscheinung tritt. Die hierfür verwendeten Begriffe (Vorbereitung bzw. Bestätigung, Festigung, Anwendung, freie Verwendung) sind - wiewohl eindeutig zugeordnet - nicht präziser als die bisher angetroffenen. Bei den für die Übungsgruppen gewählten Bezeichnungen liegt wiederum eine Vermischung mehrerer Beschreibungsebenen vor. Das Funktionskriterium kann höchstens für die vierte Übungsgruppe geltend gemacht werden, die wohl mit den Brandtschen Sprachtätigkeitsübungen ineins zu setzen ist. Die drei anderen Übungsgruppen benennen - wie bei Brandt - die Schüleraktivität bzw. die Lernstrategie, mit deren Hilfe der Schüler das Übungsziel erreichen soll.

Eine weitere Variante funktionaler Klassifizierung findet sich bei **CHROMECKA**, der den Gesichtspunkt der "Entwicklung und Festigung von Sprechfertigkeiten" in den Vordergrund stellt und "je nach den zu behandelnden Gebieten" die folgenden vier "Hauptgruppen" unterscheidet und "nach dem Schwierigkeitsgrad" ordnet:

1. **Imitative Übungen**, deren Aufgabe es ist, den Lernenden zu befähigen, akustische Einheiten zu erkennen und sich anzueignen;
2. **Strukturübungen**, die auf die einwandfreie Bildung und Verwendung der Strukturelemente in den Satzmustern abzielen;
3. **Dialogübungen (gesteuerte Konversation)**, die auf die Automatisierung von Satzmustern unter den Bedingungen der lebendigen Wechselrede gerichtet sind;
4. **Freies Gespräch** als Ziel der Spracherlernung.

Bei der vierten, mit den bisher erwähnten Endstufen identischen Gruppe, die sich hier allein auf die mündlichen Fertigkeiten bezieht, fällt die zusätzliche Beschränkung auf die dialogische Äußerungsform auf; andere Möglichkeiten wie z. B. das mündliche Berichten werden ausgespart. Die beiden mittleren Übungsgruppen sind konsequent als gestufte Vorbereitung auf das freie Gespräch konzipiert. Die unterschiedlichen Funktionen sind jedoch kaum als solche formuliert. Vielmehr wird die Unterscheidung hauptsächlich mit Hilfe der kommunikativen Komponente getroffen, die bei der dritten Übungsgruppe voll zu berücksichtigen ist, während die zweite Übungsgruppe sie vernachlässigen darf. Die Intention des "Automatisierens" von Satzmuster ist beiden gemeinsam - wie aus den Erläuterungen zu den "Strukturübungen" erhellt.⁴³ Der Unterschied zur letzten Übungsgruppe wird vor allem in dem Grad der Steuerung gesehen. Die Funktion der ersten Gruppe ist mit den Begriffen des Erkennens und Aneignens nur unzureichend beschrieben. Es wird nicht klar, ob nur das Vermögen, Laute zu unterscheiden und hervorzubringen, gemeint ist oder auch das sinnverstehende Hören. Die für die Übungsgruppen verwendeten Bezeichnungen haben keinerlei Bezug zum Funktionskriterium. Die "Imitation" verweist auf die Kategorie der Schülertätigkeit, während die "Struktur- und Dialogübungen" sowie das "freie Gespräch" auf Merkmale der Materialgestaltung und des Steuerungsfaktors rekurren.

Die Identifizierung der Funktion von Lern- bzw. Übungsphasen mit der Funktion von Textverarbeitungsphasen gibt der "Übungstypologie zum Lernziel kommunikative Kompetenz" von **GREWER u. a.** ihr besonderes Gepräge. Die Autoren unterscheiden vier Phasen der "Verarbeitung einer neuen Textsorte" (1978, S. 72) "innerhalb des Übungsablaufs einer Lehreinheit" (87):

1. *Listening-, Reading-Comprehension* (Übungen zum verstehenden Hören oder Lesen des Textes)
2. *Implanting Skills* (Übungen zur Vorbereitung von freier Äußerung durch "Einüben von Redemitteln kognitiver und affektiver Sprechintentionen", S. 87)
3. *Developing Skills* (Übungen zum Entwickeln von Fertigkeiten als Übergang zu freier Äußerung)
4. *Using Skills* (Übungen zur freien Äußerung im Sinne der freien Anwendung der erworbenen und sprachlichen Fertigkeiten im "Reagieren auf eine Textsorte" und in der "Interaktion im Diskussionszusammenhang", 152).

In der Version für den Deutschunterricht (1981) sind die vier Stufen wie folgt benannt:

- A. Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen
- B. Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit (Übungen mit reproduktivem Charakter zur sprachlichen Form)
- C. Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit (sprachliche Ausgestaltung vorgegebener Situationen)
- D. Entfaltung von freier Äußerung.

Da der Akzent hier auf der Textarbeit - im weitesten Sinne - liegt und die sprachliche Reaktion auf einen Text dessen Verständnis voraussetzt, muß die an die konkreten Unterrichtsabläufe gebundene Klassifikation mit rezeptiven Übungen beginnen. Im vierten Übungstyp stimmt auch diese 'Typologie' mit den bisher erörterten überein. Die beiden verbleibenden Übungstypen suchen wiederum eine Stufung der Vorbereitungsphase im Salistraschen Sinne abzubilden, diesmal mit Hilfe der Unterscheidung des Bereitstellens von Redemitteln einschließlich ihrer formalen Einheiten und der gelenkten Nutzung dieser Redemittel. Neu ist die inhaltliche Auffüllung der Zielsetzung mit Hilfe von pragmalinguistischen Kategorien. Dennoch sind sowohl die verwendeten englischen und deutschen Termini - vor allem für die eigentlich problematische 'Vorstufe' - als auch die erläuternden Umschreibungen genauso wenig operationalisierbar wie die bisher betrachteten.

Erwähnt sei noch die Klassifizierung nach der "didaktischen Funktion", die **FREUDENSTEIN** in Verbindung mit der Auflistung von "Übungsformen" für die Arbeit im Sprachlabor präsentiert:

1. Übungen zur Lauterkennung und Lautunterscheidung in Satzzusammenhängen - Übung zum verstehenden Hören
2. Übung zur Kontrolle des verstehenden Hörens und der Festigung des Sprachmaterials, vorwiegend im lexikalischen Bereich
3. Übung zur Festigung des Sprachmaterials, vorwiegend im grammatischen Bereich
4. Übung mit vorwiegend kommunikativem Charakter.

Auch hier werden - mit Ausnahme der letzten Funktionsbestimmung - Zielsetzungen inhaltlich aufgefüllt, diesmal mit Hilfe von linguistischen Kategorien. Allerdings ist auch hier der am meisten benutzte Begriff, die 'Festigung', am wenigsten operationalisierbar. Der Aufgliederung liegen wiederum verschiedene Aspekte zugrunde. Die in sich plausible inhaltliche Aufgliederung nach linguistischen Teilbereichen (Phonologie, Lexik, Grammatik - die Aussparung der Orthographie erklärt sich aus der Beschränkung auf mündliche Sprachlaborübungen) wird nicht systematisch durchgehalten, sondern ergänzt durch den Aspekt der Kommunikationsrichtung, die nur vom Hörer her gesehen ist, und durch den Aspekt der kommunikativen Relevanz. Die Kombinationen bei der Zielsetzung, z. B. Verständniskontrolle und Festigung der Lexik, machen vollends deutlich, daß die Klassifikation weniger eine systematische Funktionsaufgliederung beabsichtigt, sondern vielmehr den Versuch darstellt, den bekannten und "bewährten" "Übungsformen", wie z. B. der "Beantwortung von Kontrollfragen", eine bestimmte "didaktische" Funktion zuzuordnen.

Da keine der sechs hier erörterten funktionalen Klassifikationen den an die Spezifizierung der Kategorie der Zielsetzung gestellten Anforderungen genügt, muß ein Neuansatz gesucht werden, der sich von vornherein sowohl auf die Eindeutigkeit des Funktionsbegriffs als auch auf die Operationalisierbarkeit der Spezifizierungen verpflichtet. Inwieweit dann doch die oben dargelegten Vorschläge zumindest partiell mit eingearbeitet werden können, wird sich zeigen.

Als tragfähige Grundlage für eine eindeutige und operationalisierbare Formulierung der Zielsetzung soll hier der bei der Diskussion der Operationalisierung eingeführte Begriff der **sprachlichen Leistung** herangezogen werden. Mit ihm lassen sich die vagen Umschreibungen von noch dazu kaum systematisierbaren mentalen Prozessen umgehen, hinter denen sich oftmals auch Lernstrategien ('bewußt' oder 'unbewußt', aufgrund von 'Einsicht' oder 'Intuition', 'imitativ' oder 'kreativ' etc.) verbergen. Wie der Schüler jeweils zu seinem Ergebnis kommt, ist lerntheoretisch zu wenig gesichert und widerspruchsfrei, als daß sich darauf eine verbindliche Klassifikation aufbauen ließe. Hingegen ist die Tatsache, daß der Schüler, um zu seinem Ergebnis zu kommen, bestimmte sprachliche Tätigkeiten im Sinne von sprachlichen Leistungen erbringen muß, sehr wohl durch Formulierungen einzufangen, die im Sinne modellhafter Abbildungen kommunikativer Vorgänge auf einen breiten Konsens, zumindest aber nicht auf Gegenvorstellungen stoßen. Das Erbringen dieser sprachlichen Leistungen kann insofern als das eigentliche Übungsziel angesehen werden, als diese Leistungen zum einen die Kommunikationsfähigkeit ausmachen, die der Schüler erwerben soll, und zum anderen wiederholt erbracht und d.h. geübt werden müssen, um als Fähigkeiten potentiell zur Verfügung zu stehen.

Das Kommunikationsmodell, auf das hier rekuriert wird, beansprucht also nicht, das psycholinguistische 'Wie' des Vollzugs der Kommunikation abzubilden, sondern teilt die komplexe sprachliche Leistung in Einzelleistungen auf, die sich an den verschiedenen Ebenen der linguistischen Beschreibung orientieren. Der vom Sprechenden initiierte Kommunikationsakt läßt sich definieren als die Umsetzung von Gedanken oder Vorstellungen (semantische Konzepte⁴⁴) in sprachliche Formen, also als Formgebung. Umgekehrt vollbringt der Verstehende eine Umsetzung von sprachlichen Formen in Vorstellungen, also eine Bedeutungserkennung.⁴⁵ Die sprachlichen Formen werden gleichzeitig auf der phonologischen bzw. graphologischen, lexikalischen und grammatischen Ebene realisiert, d.h. als Lautketten bzw. als diese repräsentierende Buchstabenfolgen, die sich zu lexikalischen Einheiten (Wörtern) verbinden, die eine bestimmte Bedeutung tragen und die wiederum in einer bestimmten grammatischen Form und an einer bestimmten Stelle im Satz auftreten (morpho-syntaktische Bedeutungserkennung und Formgebung).

Die Aufspaltung der die Sprachfähigkeit ausmachenden komplexen sprachlichen Leistung in drei Einzelleistungen ist nun nicht nur theoretisch möglich, sondern - und hier liegt der Wert dieses Beschreibungsmodells - sie ist auch praktizierbar (und wird praktiziert), und zwar in Übungen, die von ihrer Anlage her nur eine der drei zur Kommunikation notwendigen Leistungen vom Schüler verlangen bzw. ausdrücklich zum Übungsziel erklären, während die beiden anderen entweder wegfallen (da die Sprache hier nicht in ihrer kommunikativen Funktion auftritt), primär der Übung nicht mehr bedürfen oder dem Schüler durch die Anlage der Übungen (vor allem durch Materialgestaltung und Steuerung) abgenommen werden. Die Möglichkeit einer solchen Aufspaltung kommt der Notwendigkeit entgegen, den Übungen zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten, die den wiederholten Vollzug der komplexen Sprachleistung erfordern (in anderer Terminologie 'Übungen zur Sprachausübung', 'Sprachtätigkeitsübungen', 'Fertigkeitsübungen') vorbereitende Übungen voranzustellen, die primär den wiederholten Vollzug einer der drei Teilleistungen anvisieren. Damit wäre - in Übereinstimmung mit Salistra - zunächst eine grobe Zweiteilung der Übungen vorzunehmen, deren Funktionsbestimmungen sich durch den Komplexitätsgrad der verlangten sprachlichen Leistung unterscheiden. Diese unterschiedlichen Leistungen sind nun noch näher zu definieren und auszudifferenzieren, so daß sie operationalisierbar werden.

Die Zielsetzung der eine **komplexe Sprachleistung** erfordernden Übungsgruppe läßt sich präzisieren einmal durch die Angabe des benutzten Mediums: Laut oder Schrift, zum anderen durch die Angabe der gewählten Richtung der Kommunikation: von der Vorstellung zur sprachlichen Form oder von der sprachlichen Form zur Vorstellung. Die verschiedenen Zielsetzungen können demnach wie folgt umschrieben werden:

1. Hörverstehen: Schulung der mündlichen rezeptiven Kommunikationsfähigkeit
2. Leseverstehen: Schulung der schriftlichen rezeptiven Kommunikationsfähigkeit
3. Gesprächsfähigkeit: Schulung der mündlichen produktiven Kommunikationsfähigkeit
4. Schriftliche Ausdrucksfähigkeit: Schulung der schriftlichen produktiven Kommunikationsfähigkeit

Eine differenzierende Präzisierung der Zielsetzung der auf Teilleistungen bezogenen Übungsgruppe ergibt sich durch die Zuordnung zu den verschiedenen linguistischen Ebenen, wobei jeweils wieder das Medium und die Kommunikationsrichtung zu berücksichtigen sind. Für Übungen, die eine die **Klang- bzw. Schriftgestalt** des Sprachmaterials betreffende sprachliche Teilleistung verlangen, lassen sich demnach folgende Zielsetzungen formulieren:

1. **Wahrnehmung der Klanggestalt: Schulung der Fähigkeit, die Klanggestalt verschiedener Laute bzw. Lautkombinationen sowie prosodischer Elemente unterscheidend wahrzunehmen**
2. **Hervorbringung der Klanggestalt: Schulung der Fähigkeit, Artikulation und Prosodie bei der Lautproduktion entsprechend zu variieren.**
3. **Wahrnehmung des Schriftbildes: Schulung der Fähigkeit, verschiedene Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen unterscheidend wahrzunehmen**
4. **Hervorbringung des Schriftbildes: Schulung der Fähigkeit, verschiedene Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen entsprechend differenziert wiederzugeben.**
5. **Umsetzung vom Schriftbild in die Klanggestalt: Schulung des optisch-akustischen Umsetzungsvermögens, d.h. der Fähigkeit, ein bestimmtes Schriftbild in die entsprechende Klanggestalt umzusetzen.**
6. **Umsetzung von der Klanggestalt ins Schriftbild: Schulung des akustisch-optischen Umsetzungsvermögens, d.h. der Fähigkeit, eine bestimmte Klanggestalt in das entsprechende Schriftbild umzusetzen.**

Diese 'Vermögen' bzw. 'Fähigkeiten' zielen nicht nur auf die Laut- bzw. Schriftform bestimmter einzelner Wörter oder Wendungen, sondern vor allem auch auf die Regularitäten des fremdsprachlichen Laut- bzw. Schriftsystems⁴⁶ sowie auf die Regularitäten der Entsprechung von Laut- und Schriftform. Denn die Beherrschung dieser Regularitäten⁴⁷ ist es, die die Basis bildet für die lautliche bzw. graphische Bedeutungserkennung und Formgebung, die im Rahmen eines Kommunikationsaktes das schnelle Erkennen und Hervorbringen der Laut- bzw. Schriftform der jeweils benutzten oder erforderlichen sprachlichen Einheiten ermöglicht. Diese Fähigkeit gilt es, in den vorbereitenden Übungen zu erwerben, und zwar isoliert von den übrigen zur Kommunikation notwendigen Fähigkeiten.

Bei den auf die lexikalische Ebene bezogenen Übungen ist diese totale Isolierung nur zum Teil möglich. Erfolgt die lexikalische Bedeutungszuweisung und Formgebung nicht außerhalb des Satzzusammenhangs, sondern im Rahmen eines morpho-syntaktisch determinierten Kontextes, so ist die Übung nur dann als 'Wortschatz-übung' zu identifizieren, wenn der Schüler sich primär auf die Lexik konzentrieren muß und dies auch kann, weil ihm die Morpho-Syntax entweder vorgegeben ist oder aufgrund vorherigen Übens keine Schwierigkeiten mehr bereitet. Die lautliche bzw. graphische Repräsentation darf hier ebenfalls nicht mehr die volle Aufmerksamkeit beanspruchen.

Die Zielsetzungen der auf die **lexikalischen Teilleistungen** bezogenen Übungen lassen sich wie folgt formulieren:

1. **Schulung der lexikalischen Bedeutungserkennung, d.h. der Fähigkeit, einer gegebenen Laut- oder Schriftform eine bestimmte kontextgebundene oder kontextunabhängige Vorstellung zuzuordnen**
2. **Schulung der lexikalischen Formgebung, d.h. der Fähigkeit, einer bestimmten kontextgebundenen oder kontextunabhängigen Vorstellung die entsprechende lexikalische Laut- oder Schriftform zuzuordnen.**

Auch diese 'Fähigkeiten' zielen nicht so sehr auf die Kodierung einzelner Lexeme, sondern auf die Beherrschung des lexikalischen Systems der Fremdsprache, d.h. auf die semantischen Beziehungen und den Umfang der semantischen Konzepte, da eine solche Beherrschung die Kodierung der einzelnen Lexeme wesentlich erleichtert.

Bei den eine **grammatische Teilleistung** anvisierenden Übungen ist die Isolierung ausschließlich im Sinne einer Konzentration auf das grammatische Problem zu verstehen, da sich die Morpho-Syntax nur mit lexikalischer Füllung üben läßt. Hier gilt das zuvor Gesagte in dem Sinne, daß die beiden anderen Teilleistungen nicht primär Gegenstand einer durch die grammatische Zielsetzung charakterisierten Übung sind. Diese Zielsetzung läßt sich wie folgt differenzieren:

- 1. Schulung der morpho-syntaktischen Bedeutungserkennung, d.h. der Fähigkeit, aus der morphematischen Gestalt und/ oder der syntaktischen Position einer gegebenen Laut- oder Schriftform die entsprechende grammatische Bedeutung zu entschlüsseln**
- 2. Schulung der morpho-syntaktischen Formgebung, d.h. der Fähigkeit, zum Ausdruck einer grammatischen Bedeutung die zur Verfügung stehenden Lexeme mit der den grammatischen Regularitäten der Fremdsprache entsprechenden morphematischen Gestalt zu versehen und ihnen die entsprechende syntaktische Position zuzuweisen.**

Daß es hier nicht um Einzelphänomene geht, sondern um das grammatische System, bedarf - im Gegensatz zu dem ähnlichen Tatbestand bei den vorher besprochenen Teilleistungen - kaum der Erwähnung, da es unmittelbar aus dem gängigen Grammatikverständnis folgt, das den Aspekt der sprachlichen Regularitäten zu Unrecht meist auf den Bereich der Grammatik beschränkt.

Es stellt sich nun die Frage, ob die aufgrund des Funktionskriteriums unterschiedenen und durch die genannten Zielsetzungen charakterisierten Übungsgruppen in ein Entwicklungsschema einzuordnen sind, so daß sie - wie bei den vorher erörterten Klassifikationen - Etappen oder Stufen im Lernprozeß repräsentieren.

Durch die Zweiteilung in die **beiden Großgruppen** der Übungen zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten und der diese vorbereitenden Übungen wurde schon eine gewisse Stufung angedeutet. Sie gilt jedoch nur insofern, als die genannten Fähigkeiten an konkretem sprachlichem Material erworben werden, das nacheinander angeboten wird und einzuüben ist. Dieses konkrete Material durchläuft dann die angegebene Stufenfolge, indem es zunächst in Übungen verwendet wird, die auf die Schulung der Teilfähigkeiten abzielen, bevor es Eingang findet in die Übungen zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten.

Im übrigen geht aus der Formulierung der Zielsetzungen der einzelnen Untergruppen hervor, daß hier keine zeitliche, bestimmten Lernphasen oder gar Unterrichtsphasen zuzuordnende Stufenabfolge zu konstruieren ist. Das bedeutet nicht, daß nicht innerhalb der einzelnen Übungsgruppen die Möglichkeit einer Abstufung z.B. nach dem Schwierigkeitsgrad offengehalten und mit den folgenden Merkmalskategorien zu erfassen gesucht werden sollte. Die einzelnen Übungsgruppen selbst sind jedoch grundsätzlich in jeder Phase des Unterrichts einzusetzen, da hier sowohl die einzelnen Teilfähigkeiten wie die komplexe Sprachfähigkeit nebeneinander an verschiedenem Sprachmaterial zu üben sind.

Auch eine Zuordnung zu einem bestimmten Niveau der Sprachbeherrschung ist nicht zulässig. Die systematische Schulung der sprachlichen Teilfähigkeiten ist sowenig der Anfangsetappe der Spracherlernung vorbehalten, wie die Schulung der komplexen Sprachfähigkeit allein dem fortgeschrittenen Stadium zukommt. Selbst die Beherrschung des lautlichen und graphischen Systems ist in den seltensten Fällen nach dem Grundkurs abgeschlossen, sondern bedarf des weiteren Übens, zumindest, um punktuelle Defizite zu beheben.

2. SCHÜLERTÄTIGKEIT

Der enge Zusammenhang, der zwischen der Kategorie der Schülertätigkeit und der vorher behandelten Kategorie der Zielsetzung besteht, stellt zwar einerseits erhöhte Anforderungen an die Genauigkeit der abgrenzenden Formulierungen; andererseits ist durch den engen Bezug aber auch eine gewisse Kontrolle darüber möglich, daß bei der Spezifizierung die Arten von Schülertätigkeiten erfaßt werden, die für die spätere typologische Bestimmung von Übungen relevant sind. Der Tätigkeitsbegriff ist nämlich als solcher höchst unscharf. Für unsere Zwecke brauchbar wird er nur, wenn wir ihn in bestimmter Weise einengen und auf eine bestimmte Bedeutung festlegen.

Da die Sprachtätigkeit als sprachliche Leistung, die aufgrund einer bestimmten Fähigkeit erbracht wird, schon für die Formulierung der Zielsetzung in Anspruch genommen wurde, bleibt der hier gemeinte Begriff der Schülertätigkeit auf den Bereich der beobachtbaren Aktivitäten bzw. Operationen beschränkt, die der Schüler auf Anweisung an und mit dem Übungsmaterial ausführt und durch die er die verlangte sprachliche Leistung erbringt.

Die Spezifizierung dieser durchaus eigenständigen Merkmalskategorie der Schülertätigkeit sollte demnach zweierlei berücksichtigen. Zum ersten muß grundsätzlich ein **Bezug zur Kategorie der Zielsetzung** herstellbar sein, d.h. die Ausführung der Schülertätigkeit ist verbunden mit einer bestimmten Art von sprachlicher Leistung, die der Schüler zwangsläufig erbringen muß, wenn er zu dem verlangten Ergebnis kommen will. Durch die Annahme dieser Bedingung wird eine Beschränkung der Übungstätigkeit auf sozusagen 'sinnvolle' d.h. lernzielorientierte Tätigkeiten erreicht. Ansonsten wäre eine systematische Auflistung ein unmögliches Unterfangen.

Zum zweiten muß die Formulierung der unterschiedenen Schülertätigkeiten als Übungsinstruktion verwendbar sein, d.h. sie muß vom Schüler als **unmittelbare Handlungsanweisung** verstanden werden können. Die Bedingung gewährleistet eine Beschränkung auf in gewissem Sinne wiederum 'operationalisierbare', d.h. kontrollierbare Tätigkeiten und schließt all diejenigen Formulierungen aus, durch die die Tätigkeitskategorie - ähnlich wie die Zielkategorie - auf lerntheoretische Hypothesen über mentale Vorgänge verwiesen würde.

Es ist vor allem die zweite Bedingung, gegen die die meisten der aufgrund der Tätigkeitskategorie differenzierenden Klassifikationen verstoßen. So spezifiziert **BRANDT** die "konkreten Realisierungsmöglichkeiten" seines 'Übungstyps' der "Erfassungsübungen" (die - wie oben dargelegt - nur mit Einschränkung überhaupt unter den Übungsbegriff fallen) wie folgt:

1. Merken (Einprägen), Auswendiglernen
2. Wahrnehmen, Anschauen
3. Vergleichen, Unterscheiden, Differenzieren
4. Ordnen
5. Verallgemeinern, Schlußfolgern
6. Herübersetzen (von der Fremd- in die Muttersprache), das mit den oben genannten Übungsformen verbunden sein kann (S. 405).

Abgesehen vom "Herübersetzen", das zugeständenermaßen aus der Liste herausfällt, handelt es sich hier um eine nach "erkenntnistheoretischen und psychologischen Kategorien" vorgenommene Charakterisierung von mentalen Vorgängen, die beim 'Erfassen' sprachlicher Erscheinungen wirksam werden. Der Natur dieser 'Tätigkeiten' gemäß kann ihre Aufzählung keinen Anspruch auf Systematik erheben. Eine Kontrolle ist nur da möglich, wo es sich um weniger verinnerlichte Vorgänge handelt (Auswendiglernen, Ordnen).

HÜLLEN übernimmt einige der von Brandt nur auf die "Erfassungsübungen" bezogenen Formulierungen und ergänzt sie durch ähnlich psychologisierende Beschreibungen, um sie als "generalisierende Lernaktivitäten" seinen vier Übungsgruppen (vgl. S. 16) zuzuordnen - wobei er sich des "defizitären Charakters der Beschreibung" durchaus bewußt ist:

- Wahrnehmen, Merken, Auswendiglernen, Unterscheiden, Zuordnen
- Wiedererkennen, Einprägen, Festigen, Kombinieren
- Aktivieren, intuitives Verwenden, Überführen in neue Fertigkeiten
- Transfer, Integration, Formulierung bei möglichst ausschließlicher Konzentration auf den Inhalt des Gesagten (S. 100f.).

KOGELHEIDE schließlich subsumiert alle bei Brandt als "Realisierungsmöglichkeiten" der einzelnen 'Typen' verstandenen "Übungsformen" unter die Kategorie der "Schüleraktivität", die eines der beiden Hauptkriterien für seine Beschreibung von "Übungsformen" darstellt. Dies hat zur Folge, daß neben die o. g. lernpsychologisch orientierten Begriffe auch Formulierungen treten, die eher der Forderung nach 'Operationalisierbarkeit'

entsprechen⁴⁸. Seine Auflistung umfaßt die folgenden 25 Tätigkeiten, von denen die letzten fünf - von ihm selbst hinzugefügt - eine Differenzierung der Sprachproduktion aufgrund von inhaltlichen Kriterien darstellen: merken (einprägen), auswendig lernen, wahrnehmen, anschauen, vergleichen, unterscheiden, differenzieren, ordnen, verallgemeinern, herübersetzen, nachsprechen, nachlesen, abschreiben, ersetzen (auswählen), umformen, ergänzen, Sätze bilden, erweitern, vorlesen, hinübersetzen, nacherzählen, zusammenfassen, Fragen beantworten, Fragen stellen, Gespräch führen (S. 88).

Bei **BRANDT** waren die 'operationalisierbaren' Begriffe insofern von den nicht 'operationalisierbaren' unterschieden, als erstere den drei übrigen 'Übungstypen' als "Übungsformen" zugeordnet wurden, und zwar als nachahmende "Sprachtätigkeiten" (1), als Möglichkeiten der "sprachlichen Variation" (2) und als "Sprachtätigkeiten" im Rahmen der Fertigkeiten (3):

- (1) Nachsprechen, Nachlesen, Abschreiben,
- (2) Substitution, Transformation, Komplementation, Formation, Extension
- (3) Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Übersetzen.⁴⁹

HÜLLEN greift diese Tätigkeiten unter dem Begriff der "methodischen Form" auf und ordnet sie wie folgt in seine Klassifizierung ein:

- Hören und Nachsprechen, Nachlesen, Abschreiben
- Hören und Sprechen, Substitutionen, Paraphrasen, Veränderungen (von Sprechrollen, Personalformen, Zeitformen, syntaktischen Gefügen)
- Lesen und/ oder Schreiben, Substitution, Transformation, Komplementation, Extension, Übersetzung
- Fertigkeiten (S. 100f.).

GUTSCHOW (1965) hebt am eindeutigsten auf den technischen Aspekt der 'Operationalisierbarkeit' ab, indem er folgende "Übungsformen" "nach den Operationen, die der Schüler beim Bearbeiten der Übung durchführen muß" unterscheidet:

1. Wechselgliedtechnik, 2. Einfügetechnik, 3. Kettentechnik, 4. Parallelveränderung, 5. Wahltechnik, 6. Fragetechnik, 7. Verbindungstechnik, 8. Anweisungstechnik, 9. Komplexere Übungsformen (als Abwandlung der zuvor genannten).

Er gesteht allerdings in bezug auf die Stringenz der Klassifikation zu, "daß es sich häufig weniger um grundsätzlich voneinander verschiedene Übungsmuster als vielmehr um die Betrachtung unter einem bestimmten Gesichtspunkt bzw. um eine spezielle Anwendung handelt" (S. 172).

Die bei den genannten sowie bei den meisten anderen Autoren in dieser oder ähnlicher Formulierung vorkommenden 'operationalisierbaren' Tätigkeiten⁵⁰ sollen nun als Ausgangspunkt dienen für die hier zu leistende verbindliche Spezifizierung der zweiten Merkmalskategorie. Eine Möglichkeit der Systematisierung ist dadurch gegeben, daß sich die verschiedenen Schülertätigkeiten im Hinblick auf den Grad der Veränderung, der sich an bzw. mit dem Sprachmaterial vollzieht, ordnen lassen.⁵¹

Keine Veränderung vollzieht sich bei den Tätigkeiten, die das gegebene Sprachmaterial in seinem Zustand belassen und nur wiedergeben. Dies kann grundsätzlich entweder im gleichen Medium (mündlich bzw. schriftlich) oder durch mediale Umsetzung (vom schriftlichen ins mündliche Medium bzw. umgekehrt) erfolgen. Damit ergeben sich folgende vier Schülertätigkeiten, von denen die ersten drei bei Brandt und seinen Nachfolgern als nachahmende Tätigkeiten genannt wurden, während die vierte - dort nicht vorkommende - Schülertätigkeit eine systematisch notwendige Ergänzung darstellt:

1. Nachsprechen

2. Abschreiben

3. Ablesen

4. Niederschreiben von Gesprochenem

Eine vollständige Auflistung findet sich bei nur bei **MACKEY** unter den Bezeichnungen *Listen-and Repeat, Oral Reading, Copying, Dictation*. Das Nachsprechen allein (engl. *repetition*, frz. *répétition*, dt. weniger präzise als 'Wiederholung' bezeichnet) taucht in sehr vielen Typologien auf (**BROOKS, LADO, WOOLRICH, HOK, DELATTRE, REQUEDAT, WENZEL, RICHTERICH u.a., BEILE**). Bei **DAKIN** erscheint es zusammen mit 'lautem Lesen' (*Reading aloud*). Der Terminus 'Ablesen' hat gegenüber 'Vorlesen' oder 'lautes Lesen' den Vorzug, daß das Sinnverstehen damit ausgeklammert ist, so daß keine Verwechslung mit sinnentnehmendem Lesen stattfinden kann. Das von **BRANDT** verwendete 'Nachlesen' (wohl parallel zu 'Nachsprechen') ist insofern mißverständlich, als es eigentlich ein Vorlesen durch einen anderen impliziert. Dann aber wäre es eher ein Nachsprechen bei gleichzeitigem Mitlesen und entspräche nicht dem hier gemeinten Sachverhalt.

Eine weitere Schülertätigkeit, die die Identität des Sprachmaterials wahrt, ist das sehr weit zu fassende **Zuordnen**. Offenkundig wird es durch zusätzliche, sekundäre Tätigkeiten, wie z.B. Ankreuzen,

Aussortieren, Nebeneinanderstellen etc. Es kann sich auf sprachliche wie außersprachliche Elemente (Symbole, Bilder, Geräusche, Gegenstände, Personen, andere Wirklichkeitsaspekte etc.) beziehen.

Erwähnt wird das Zuordnen als Schülertätigkeit bei **HINZ** (im Sinne der Zuordnung von "zwei oder mehreren Gruppen bzw. Blöcken von Sätzen oder Satzteilen" zueinander), bei **KNAPP-POTTHOFF** (im Sinne der "Zuordnung von Äußerungen zu Klassen" nach einem logischen Prinzip), bei **MACKEY** (als *matching* im Sinne von Hinz) und bei **GREWER u. a.** (als *matching* im weitesten Sinne, also unter Einschluß aller o.g. Möglichkeiten).

Der höchste Grad der Veränderung ist bei denjenigen Schülertätigkeiten zu verzeichnen, durch die neues Sprachmaterial produziert oder gegebenes in Sinnvorstellungen umgesetzt wird. Hier ist wiederum eine systematisch vollständige Auflistung möglich, und zwar aufgrund der Kriterien des Mediums und der Kommunikationsrichtung. Es ergeben sich die den bekannten vier Fertigkeiten bzw. Kommunikationsfähigkeiten entsprechenden Tätigkeiten, durch die die komplexen sprachlichen Leistungen erbracht werden, die in der Kategorie der Zielsetzung genannt wurden:

1. Verstehendes Hören
2. Verstehendes Lesen
3. Produktives Sprechen
4. Produktives Schreiben

Bei den rezeptiven Fertigkeiten sind zusätzliche Tätigkeiten notwendig, um das Verstehen kontrollierbar zu machen. Von den bisher bekannten Schülertätigkeiten kommen hier in Frage: Zuordnen, Nachsprechen, Niederschreiben, produktives Sprechen oder Schreiben.⁵²

Die genannten Tätigkeiten finden sich - wie erwähnt - bei **BRANDT** und in seiner Nachfolge bei **ILIEWA**, **DESSELMANN**, **HÜLLEN** und **KOGELHEIDE**, außerdem bei **MACKEY**, der die inhaltlich orientierten Fertigkeiten (*Comprehension, Oral Expression, Reading Comprehension, Composition*) von den formal orientierten Vorstufen *Recognition, Pronunciation, Visual Recognition* und *Orthographics (Graphics, Spelling)* unterscheidet, die in unserer Klassifikation als die Laut- bzw. Schriftform betreffende Teilleistungen unter die Zielsetzung subsumiert wurden. (vgl. S. 19f.)

KNAPP-POTTHOFF erwähnt nur die "Produktion von Äußerungen" (unterteilt nach "phonischer Produktion", "graphischer Produktion" und "überführen von graphischer in phonische Repräsentation"⁵³) als "Art der Verarbeitung" einer "Aufgabe". Der rezeptive Bereich wird mit der Begründung ausgespart, daß das Verstehen sich nicht unmittelbar in einem beobachtbaren sprachlichen Verhalten manifestiert und die methodologische Bedingung der Operationalisierbarkeit somit nicht erfüllt werde.

LOHMANN beschränkt sich in ihrer "Übungstypologie" auf die produktive mündliche Kommunikationsfähigkeit und differenziert sie aufgrund funktioneller, inhaltlicher und organisatorischer Aspekte: Einübendes Sprechen, Rollenspiel, Antworten auf Fragen, Fragen auf Antworten, freie Satzbildung, Erzählen. Als Grundlage für eine systematische Spezifizierung der Tätigkeitskategorie ist eine solch heterogene und offene, d h. beliebig zu ergänzende Klassifikation ungeeignet.⁵⁴

Bei den auf Sprachlaborübungen ausgerichteten Klassifikationen werden - soweit die Kommunikationsfähigkeiten als solche überhaupt in den Blick kommen - verständlicherweise nur die mündlichen Kommunikationsfähigkeiten berücksichtigt. **DAKIN** spricht sowohl den rezeptiven als auch den produktiven Bereich an, indem er Hörübungen (*Listening Practice*), Verständnisübungen (*Comprehension Exercises*)⁵⁵ und Übungen zur Sprachproduktion (*Production Exercises*) auflistet. **STACK** und **WEISE** nennen Übersetzungs- bzw. Dolmetschübungen.

Bei dem verbleibenden Rest der zu spezifizierenden Schülertätigkeiten, die allerdings das Gros der in den vorliegenden Klassifikationen vorkommenden Erwähnungen ausmachen, ist eine systematisch vollständige Auflistung erheblich schwieriger. Es gilt, eine bestimmte Anzahl von Schülertätigkeiten zu finden und zu benennen, die das gegebene Sprachmaterial in einer bestimmten, unverwechselbaren Weise partiell verändern. Da die Möglichkeit eines systematischen Zugriffs nicht gegeben zu sein scheint, bietet es sich an, die von verschiedenen Autoren vorgelegten Termini samt ihrer Begriffsbestimmung und ihrer Einordnung in die jeweilige Klassifikation in eine **Synopse** zu bringen, die die angebotenen Spezifizierungen überschaubar macht und vor allem das Ausmaß an Übereinstimmung bzw. Abweichung deutlich werden läßt. Für die Akzeptabilität der Klassifikation kann allerdings nicht das Konsens-Kriterium ausschlaggebend sein. Vielmehr muß durch kritische Prüfung die eindeutige Abgrenzbarkeit und formallogische Vergleichbarkeit der spezifizierten Begriffe nachgewiesen werden - gemäß den eingangs definierten Forderungen für die Erstellung einer Übungstypologie.

Die **Synopse** (siehe Faltblatt) zeigt zunächst fünf Hauptgruppen unterschiedener Schülertätigkeiten, wobei die letzten drei begrifflich - wenn auch nicht terminologisch - relativ einheitlich gefaßt werden und daher am wenigsten problematisch erscheinen. Sie spezifizieren die Art und Weise, durch die die Veränderung des Sprachmaterials bewirkt wird, mit Hilfe von Tätigkeitsmerkmalen, die eindeutig identifizierbar sind. Denn es ist in der Tat ein Unterschied, ob der Schüler vorgegebene Spracheinheiten zu einer Aussage zusammensetzt (Formation, Satzbildung, Restoration), ob er fehlende Einheiten ergänzt und damit die Aussage vervollständigt (Einsetzen, Completion, Complétion, Komplementation, Komplettierung) oder ob er sie um weitere Einheiten ergänzt und damit die Aussage erweitert (Extension, Pyramide, Expansion, Addition, Inclusion).

Alle drei Spezifizierungen beziehen sich also auf eine Operation am semantischen Konzept und sind nicht etwa als rein formale Aktivitäten aufzufassen. So ist z.B. das Erweitern nicht als ein bloßes Hinzufügen von Sprachelementen zu verstehen⁵⁶, wie z.B. einer Form von engl. *to do*, wenn an die Stelle eines bejahten Aussagesatzes ein verneinter Aussagesatz oder ein Fragesatz tritt (dieser Fall kann durch die bisher gefundenen Schülertätigkeiten noch nicht abgedeckt werden). Vielmehr ist eine inhaltliche Erweiterung einer Aussage etwa durch das Hinzufügen von adverbialen bzw. attributiven Bestimmungen, Partizipial- oder Nebensätzen gemeint. Ob dies am Anfang oder Ende oder innerhalb einer gegebenen Spracheinheit geschieht⁵⁷, ist im Hinblick auf die Zielsetzung nicht bedeutsam.

Den eingangs genannten Bedingungen genügen die drei Schülertätigkeiten einmal insofern, als sie als Übungsinstruktion zu verwenden und damit 'operationalisierbar' sind. Zum anderen weisen sie einen eindeutigen Bezug zur Kategorie der Zielsetzung auf - was im 2. Teil nachzuweisen sein wird.

Während die drei Schülertätigkeiten des **Zusammensetzens**, des **Erweiterns** und des **Vervollständigens** aus der Synopse übernommen werden können, stehen einer Übernahme der ersten beiden Tätigkeitsgruppen erhebliche Schwierigkeiten entgegen. Zwar sind die Begriffe der **Substitution** und **Transformation** in der gängigen Praxis der Übungsbeschreibung (vor allem von Strukturübungen) fest etabliert, doch beweist ein Blick auf die Synopse, daß diese beiden Begriffe offenbar recht heterogenen Bestimmungen und Unterteilungen zugänglich sind, ganz abgesehen von der terminologischen Vielfalt und auch Widersprüchlichkeit, die den Eindruck relativ willkürlicher Festsetzung hervorruft. Eine Erklärung für diese Disparatheit ist darin zu sehen, daß die beiden Begriffe formallogisch nicht auf einer Ebene liegen und deshalb auch nicht eindeutig voneinander abgegrenzt werden können.

Der Begriff der Substitution (im Sinne des Ersetzens oder des Austauschens eines semantischen Konzepts durch ein anderes) spezifiziert - wie die drei übernommenen Schülertätigkeiten - die Art der Tätigkeit bzw. die Operation, durch die die Veränderung des Sprachmaterials bewirkt wird. Der Begriff der Transformation und seine Parallelbegriffe (Mutation, Modifikation, Variation, Conversion, Inflection) umschreiben dagegen nur allgemein die Tatsache des Veränderns des Sprachmaterials⁵⁸, aber nicht die spezifische Operation, durch die verändert wird. Die Spezifizierung erfolgt hier mit Hilfe des Objektes, das verändert wird, und zwar bezieht sich die Transformation als sog. Formänderung durchweg auf eine grammatische Veränderung, die gegen eine bloß lexikalische Veränderung (als Austausch von Lexemen) abgesetzt wird.

Bei den meisten der in der Synopse zusammengestellten und auf sog. Strukturübungen bezogenen Klassifikationen bildet bezeichnenderweise die Behandlung der Satzstruktur das Hauptunterscheidungskriterium. Eine **Veränderung der Satzstruktur**, z.B. die Überführung einer Satzart (Aussage, Frage, Aufforderung, Ausruf) in eine andere, die Überführung einer Satzform (bejaht - verneint; aktiv - passiv) in eine andere oder die Überführung mehrerer Satzstrukturen in eine einzige, firmiert als Transformation o.ä, eine **Veränderung innerhalb der Satzstruktur** als Substitution, d.h. als paradigmatischer Austausch von Elementen mit gleicher syntaktischer Funktion. Die Frage, ob darunter auch die grammatischen und nicht nur die lexikalischen Morpheme fallen, wird nicht einheitlich beantwortet.

BRANDT	WENZEL	DAKIN	CHROMECKA
<p>Substitution (Ersatz)</p> <p>Es wird (werden) im Rahmen einer bestimmten syntaktischen Konstruktion eine (oder mehrere) sprachliche Einheiten(en) (Wort- oder Wortgruppe) durch eine (mehrere) andere mit anderer oder ähnlicher (u.a. synonyme oder antonyme) Bedeutung ersetzt oder ausgetauscht, die die gleiche syntaktische Funktion hat (haben)</p>	<p>Substitution</p> <p>Ersatz einer sprachlichen Einheit durch eine andere im Rahmen einer bestimmten grammatischen Konstruktion; die Satzstruktur bleibt erhalten, der lexikalische Bestand ändert sich. Es gibt Substitution mit und ohne morphologische Veränderung des Substituens oder der von ihm abhängigen Elemente</p>	<p>Austausch (Substitution)</p> <p>Austausch lexikalischer Einheiten ohne morphologische Veränderung; <i>I've already read it. Seen - I've already seen it</i></p> <p>Veränderung (Mutation)</p> <p>Austausch lexikalischer Einheiten, deren Form zu verändern ist: <i>I've already read it. See - I've already seen it</i></p>	<p>Substitution</p> <p>Austausch oder Einsetzen eines Elements bzw. mehrerer Elemente bei gleichbleibender Satzstruktur und Veränderung des Informationsinhalts sowie des Stilwertes: <i>Ich habe ein Buch gekauft - Ich habe ein Heft gekauft</i></p>
<p>Transformation (Umformung)</p> <p>Es wird eine sprachliche Einheit (Wort oder Wortgruppe) in ihrer grammatischen Form verändert (umgeformt), wobei ein Satz oder mehrere Sätze entstehen, oder es werden mehrere Sätze zu einem neuen Satz mit neuer syntaktischer Struktur umgeformt. Bei diesen Veränderungen (Umformungen) kann sich der grammatisch (morphologisch oder syntaktisch) bedingte Informationsinhalt verändern</p>	<p>Variation (Mutation)</p> <p>Veränderung im Rahmen einer morphologischen Kategorie eines oder mehrerer Satzglieder bei gleichbleibender syntaktischer Struktur</p> <p>Transformation</p> <p>Eine nach bestimmten Regeln vorgenommene Umwandlung einer Satzstruktur (syntaktische Struktur) incl. Synthese bzw. Integration (Verbindung von zwei Sätzen zu einem Satz oder Satzgefüge)</p>	<p>Transformation</p> <p>Veränderung der Satzstruktur durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wechsel von affirmativen zu negativen Aussagen - Wechsel vom Aktiv zum Passiv - Wechsel vom Indikativ zum Imperativ, Konjunktiv usw. - Wechsel des Satztyps - Wechsel vom einfachen Satz zur Satzreihe oder zum Satzgefüge <p>- Wortableitungsprozesse (<i>He is remarkably honest - His honesty is remarkable</i>)</p>	<p>Variation</p> <p>Veränderung der Morphologie und der Wortart der lexikalischen Elemente bei gleichbleibender Satzstruktur und Veränderung des Informationswertes und des Stilwertes: <i>Karl hat Pech - Er hat Pech; Ich lerne Deutsch - Ich lernte Deutsch</i></p> <p>Transformation</p> <p>Veränderung der Satzstruktur bei gleichbleibendem Bestand an lexikalischen Elementen und gleichbleibendem Informationsinhalt; der Stilwert ändert sich nicht unbedingt: <i>Man sucht ihn - Er wird gesucht</i></p> <p>Modifikation</p> <p>Veränderung der Satzstruktur durch Weglassen bzw. Hinzufügen von einem (mehreren) Element(en) bei gleichbleibendem Stilwert und Änderung des Informationsinhalts: <i>Wir kommen - Wir kommen nicht</i></p> <p>Semantische Paraphrase</p> <p><i>Ich will in die Berge fahren - Ich habe vor, in die Berge zu fahren</i></p>
			<p>Integration</p> <p>Veränderung der Satzstruktur durch Hinzufügen von Konjunktionen bei gleichbleibendem Informationsinhalt und Stilwert: <i>Hans kann nicht kommen. Er ist krank - Hans kann nicht kommen, da er krank ist</i></p>
<p>Formation (Satzbildung)</p> <p>Es wird aus Wörtern oder Wortgruppen ein Satz bzw. eine Wortgruppe gebildet</p>			
<p>Extension (Erweiterung)</p> <p>Es werden vollständige Sätze durch zusätzliche Satzteile erweitert (Lawinensätze oder Pyramiden)</p>	<p>Expansion</p> <p>Erweiterung einer gegebenen sprachlichen Einheit bis hin zu einem zusammengesetzten Satz durch Hinzufügen bzw. Einfügen eines Wortes, einer Wortgruppe oder eines Nebensatzes</p>		<p>Pyramide (Ausdehnung)</p> <p>Lexikalische Ausfüllung des Satzrahmens durch Hinzufügen von weiteren lexikalischen Elementen bei Erweiterung und Präzisierung des Informationsinhalts und bei gleichbleibendem Stilwert: <i>Ich stehe auf - Ich stehe um sechs Uhr auf</i></p>
<p>Komplementation (Ergänzung)</p> <p>Es wird (werden) im Rahmen eines Satzes ein (mehrere) Wortteil(e) ergänzt, oder ein Wort bzw. eine Wortgruppe wird im Rahmen einer Wortgruppe oder eines Satzes mit/ohne grammatische Veränderung ergänzt</p>	<p>Kompletterung (Einsetzen)</p> <p>Vervollständigen eines unvollständigen Satzes durch eine passende sprachliche Einheit</p>		

MACKEY	BROOKS	DELATTRE	REQUEDAT
<p>Replacement</p> <p>The text or recording gives a sentence, with instruction to replace one of its elements: <i>I put a clean shirt in your drawer. Handkerchief - I put a clean handkerchief in your drawer</i></p>	<p>Replacement</p> <p>One word in an utterance is replaced by another: <i>Helen left early - She left early</i></p>	<p>Substitution</p> <p>Austausch von Wörtern oder Wortgruppen innerhalb einer gleichbleibenden Satzstruktur mit/ohne morphologische Veränderung der übrigen Elemente (corrélation); Sonderformen: Substitution mit Expansion oder Reduktion</p>	<p>Substitution</p> <p>Austausch von Wörtern oder Wortgruppen innerhalb einer gleichbleibenden Satzstruktur mit/ohne morphologische Veränderung der übrigen Elemente (substitution sans/avec accord)</p>
<p>Transformation</p> <p>A sentence is transformed in a certain way in response to a call-word: <i>Today we came to school at nine. Tomorrow - Tomorrow we'll come to school at nine</i></p> <p>Conversion</p> <p>A number of forms are given, with instructions to change all of them to a given pattern: Convert to the negative: <i>He was there last week - He wasn't there last week</i></p>	<p>Transformation</p> <p>A sentence is transformed by being made negative or interrogative or through changes in tense, mood, voice, aspect or modality: <i>He knows my adress - Does he know my adress? - He may know my adress - My adress is known to him</i></p> <p>Inflection</p> <p>One word in an utterance appears in another form when repeated: <i>We stay at home - We stayed at home</i></p> <p>Contraction</p> <p>A single word stands for a phrase or clause: <i>Put your hand on the table - Put your hand there</i></p>	<p>Tranformation</p> <p>Der Schüler vollzieht an den gegebenen Sätzen die gleiche grammatische Veränderung aufgrund der Übungsinstruktion; dabei kann sich die Satzstruktur verändern oder auch nicht (Veränderung z.B. von Numerus, Tempus, Satzstruktur)</p>	<p>Transformation</p> <p>Überführen einer Struktur in eine andere Struktur nach dem gleichen Prinzip durch:</p> <p>Addition: <i>Je pars - Il faut que je parte</i></p> <p>Reduktion: <i>Je vais à la gare - J'y vais</i></p> <p>Transposition: <i>Elle me voit - Mais je ne la vois pas</i></p>
<p>Integration</p> <p>Two phrases, clauses or sentences are given for the learner to join together into a single structural unit, making the appropriate changes: <i>I know the man. He owns the garage - I know the man who owns the garage</i></p>	<p>Integration</p> <p>Two separate utterances are integrated into one: <i>They must be honest. This is important - It is important that they be honest</i></p>	<p>Combinaison</p> <p>Vereinigung zweier einfacher Sätze zu einem Satzgefüge</p>	
	<p>Restoration</p> <p><i>door/close/after/push/button - the door will close after you have pushed the button</i></p>		
<p>Addition</p> <p>The text or recording gives an additional form which the learner simply adds at the end or the beginning of the previous phrase: <i>He's working. Here - He's working here</i></p> <p>Inclusion</p> <p>A sentence structure is given and followed by a number of isolated words to include in their proper place in the structure: <i>Jim is working at his car. Always - Jim is always working at his car</i></p>	<p>Expansion</p> <p>When a word is added it takes a certain place in the sequence: <i>I know him - I hardly know him</i></p>	<p>Expansion</p> <p>Progressives Erweitern eines Basissatzes durch gegebene Elemente an verschiedenen Stellen</p>	
<p>Completion</p> <p>The learner is required to give the complete sentence in response to an incomplete one: <i>You take your share and I'll... - You take your share and I'll take mine</i></p>	<p>Completion</p> <p>The student hears an utterance that is complete except for one word, then repeats the utterance in completed form: <i>I'll go my way and you go... - I'll go my way and you go yours</i></p>	<p>Complétion</p> <p>Vervollständigen angefangener Sätze</p>	

Neben und quer zu der an dem Kriterium der Satzstruktur orientierten Differenzierung wird in der Synopse unterschieden zwischen rein lexikalischen Veränderungen einerseits und morpho-

syntaktischen Veränderungen andererseits. D.h. alle die Grammatik betreffenden Veränderungen, ob unterhalb oder auf der Satzebene, also Morphemänderungen als Folge der Veränderung grammatischer Kategorien (Person, Numerus, Genus, Tempus, Modus) wie Veränderungen der Syntax fallen unter den Begriff der Transformation o.ä., während der Begriff der Substitution auf die Veränderung der Lexik beschränkt bleibt.

Zuordnungsschwierigkeiten ergeben sich da, wo grammatische Veränderungen im Gefolge lexikalischer Substitution notwendig werden, vor allem aber beim Einsatz von Pronomina, die zwar als Lexeme gelten können, aber als solche immer auch Träger grammatischer Markierung⁵⁹ sind und die u.U. auch eine Veränderung der Syntax nach sich ziehen. So könnte z.B. die Veränderung:

Er ißt einen Apfel *Sie ißt einen Apfel*

sowohl als Substitution (Pronomina als Lexeme) wie als Transformation (Wechsel des Genus) bezeichnet werden. Die Veränderung:

He eats an apple *They eat an apple*

könnte als Substitution mit morphologischer Veränderung, als Kombination von Substitution und Transformation oder auch als reine Transformation (Wechsel von Person und Numerus) interpretiert werden. Die Pronominalisierung in dem Satzpaar:

I give the book to John *I give it to him*

könnte als Substitution beschrieben werden, in den Satzpaaren:

I give the book to John *I give him the book*

Je donne le livre à Jean *Je le lui donne*

dagegen nur als Transformation (wegen der Veränderung der Syntax). Das gleiche Phänomen, z.B. Wechsel der Person, könnte einmal als Substitution eingeordnet werden (Austausch zweier Pronomina):

Je vois le professeur *Tu vois le professeur*

einmal als Transformation (Veränderung der Verbmorphologie):

Je vais à l'école *Tu vas à l'école*

Die Tatsache, daß solch unterschiedliche Interpretationen möglich sind, deren jede das gleiche Recht für sich in Anspruch nehmen kann, ist ein Hinweis darauf, daß die Terminologie der Sachlage nicht angemessen ist und eher verunklärt als eine adäquate Beschreibung gewährleistet. Die einzige Möglichkeit, hier zu einer eindeutigen Charakterisierung zu kommen, scheint darin zu bestehen, den Begriff der Transformation zu eliminieren und den Begriff der Substitution bzw. des Ersetzens von seiner - willkürlichen - Beschränkung auf einen bestimmten Objektbereich (etwa auf den der Lexik oder auf Einheiten unterhalb der Satzebene) zu befreien und das **Ersetzen** als umfassenden vierten Tätigkeitsbegriff den drei anderen Schülertätigkeiten nebenzuordnen, so daß alle vier die Art der Veränderung eines semantischen Konzepts spezifizieren.

Es ist nicht zuletzt auch der geforderte Bezug zur Kategorie der Zielsetzung, der ein solches Vorgehen rechtfertigt. Der Begriff der Transformation, bei dem die formale Veränderung als solche im Mittelpunkt steht, verstellt geradezu den Blick auf die sprachliche Leistung, die der Schüler erbringen soll, indem er übend eine bestimmte Tätigkeit ausführt. Sowohl bei der komplexen rezeptiven und produktiven Sprachleistung wie auch bei der Teilleistung der lexikalischen oder morpho-syntaktischen Bedeutungserkennung und Formgebung geht es um das Üben der Überführung semantischer Konzepte in sprachliche Formen bzw. um das Wiedererkennen der Konzepte aus den Formen, nicht aber um die Überführung einer Form in eine andere. Der Schüler muß die jeweilige Form als Pendant zu einem semantischen Konzept zur Verfügung haben, nicht aber als Pendant zu einer anderen Form.⁶⁰

Eine Berufung auf die Transformationsprozesse der Generativen Transformationsgrammatik⁶¹ ist hier ebenfalls unzulässig, und zwar aus mehreren Gründen. Zum einen handelt es sich bei der Transformation bezeichneten didaktischen Kategorie um die Überführung einer Oberflächenstruktur in eine andere, während der Terminus in der linguistischen Theorie formalisierte Prozesse umschreibt, mit deren Hilfe tiefenstrukturelle Informationen in eine bestimmte Oberflächenstruktur überführt werden. Des weiteren steht der begrenzten Anzahl der von der GTG explizit formalisierten Transformationen die schier unübersehbare und in keiner Weise zu systematisierende Fülle von didaktischen

'Transformations'-Möglichkeiten gegenüber, die ihre Entsprechung in der "variété des oppositions grammaticales et lexicales dans une langue donné" (DELATTRE, S. 17) hat.

Schließlich fehlt jede psycholinguistisch abgesicherte Grundlage für die Annahme, daß den im Modell der GTG hypothetisch abgebildeten Transformationsprozessen eine psychische Realität zukommt, so daß sich eine Übertragung auf den Sprachlernprozeß auch von daher verbietet. Warum sollte sich die Frageform nur oder am besten durch die Herleitung aus der Aussageform üben lassen? Worauf beruht die Annahme, daß die Form der Verneinung sich am besten auf dem Weg über die Bejahung automatisieren läßt, oder daß das Imperfekt etwa durch Überführung einer Präsensform am besten geübt wird? (Es geht hier - wie gesagt - um das Üben und nicht um strukturelle Einsicht.) In der konkreten Sprechsituation braucht der Lernende gewiß andere Mechanismen der Umsetzung - wenn man denn den Gesichtspunkt der formalen Beziehung zwischen zwei Sprecheneinheiten überhaupt in Betracht ziehen will. Dort muß er umschalten etwa von der Frageform auf die Aussageform (bejaht oder verneint):

Did you go to the cinema last night? No, I went to the theatre

oder vom Imperativ auf den Indikativ Perfekt:

Fais tes devoirs! Je les ai déjà faits

Die hier vorzunehmenden 'Umformungen' sind meist sehr viel komplexer, so daß der Schluß naheliegt, die jeweiligen Sprecheneinheiten nicht durch Herleitung bzw. Umformung lernen zu lassen, sondern zunächst als solche zu üben. Genau dies geschieht auch in der Praxis, nämlich in den sog. kommunikativen Strukturübungen, wenn auch meist unter dem falschen Etikett der Transformation. Die jeweils zu übende Struktur wird hier nämlich nicht durch die Umformung aus dem Stimulus geübt, sondern durch die Wiederholung einer Reihe von gleichstrukturierten Sprecheneinheiten mit wechselndem lexikalischem Inventar, also durch den Austausch oder Ersatz von Elementen innerhalb der gleichen Struktur:

Range ta chambre! Je l'ai déjà rangée

Fais tes devoirs! Je les ai déjà faits

Strukturübungen sind als Reihenübungen nicht horizontal, sondern vertikal zu sehen und daher als Ersetzungsübungen zu beschreiben. Das formale Verhältnis von Stimulus und Response ist in diesem Zusammenhang irrelevant⁶². Für die Zielsetzung und die Schwierigkeitsabstufung wichtiger ist z.B., wieviele Elemente bei diesem Vorgang ersetzt werden müssen, ob die Austauschstelle feststeht oder nicht und wieviele morphematische Wahlmöglichkeiten der Lernende hat (I' oder les; Partizip mit oder ohne -e bzw. -s).

Indem gezeigt werden konnte, daß die vor allem in den Strukturübungen so häufig verlangte Schülertätigkeit durch den Begriff des Ersetzens zutreffender charakterisiert ist als durch den Begriff der Transformation, hat sich die Gefahr beträchtlich vermindert, daß die Spezifizierung der Tätigkeitskategorie durch die Ausschaltung des Begriffs der Transformation an einem wesentlichen Teil der konkreten Übungspraxis vorbeisystematisiert.

Bei den nicht als Strukturübungen gestalteten Übungsformen macht es erst recht keine Schwierigkeiten, das sog. 'Umformen' als Ersetzen zu interpretieren, so z.B. wenn ein Text 'umgeformt' werden soll, indem etwa die temporale oder die personale Kategorie verändert wird, d.h. das Präsens durch das Perfekt oder die 3. Person durch die 1. Person ersetzt wird. Das Augenmerk des Lernenden sollte sich auch wohl eher auf die Perfektformen als solche bzw. auf die durch die 1. Person bedingten morphematischen Besonderheiten richten, also auf die Entsprechung der Formen und ihrer (hier grammatischen) Bedeutung als auf die Herleitung dieser Formen aus den gegebenen. Desgleichen läßt sich von Ersetzen sprechen, wenn in Übungen zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten die Sprecherperspektive ersetzt wird oder eine andere Ereignisfolge mit entsprechenden Konsequenzen fingiert wird.

Für den Fall der "Semantischen Paraphrase", wo durch die Veränderung des Sprachmaterials nur eine stilistische Veränderung des semantischen Konzepts erfolgt (z.B. beim Wechsel vom Aktiv zum Passiv oder bei den Dakinschen "Wortableitungsprozessen", s. Synopse) träfe noch am ehesten die Kategorie des 'Umformens' zu (im Sinne der bekannten Anweisung: "Phrase it differently"), doch ist es wohl gerechtfertigt, diese Möglichkeit als Sonderfall ebenso unter den Begriff des Ersetzens (einer Form durch eine andere) zu subsumieren. Dagegen ist das ebenfalls nur stilistisch relevante Zusam-

menfügen von Einzelsätzen zu Satzgefügen, das in der Synopse unter "Transformation", "Integration" oder "Combinaison" aufgeführt wird, als Zusammensetzen zu klassifizieren, da es sich ja nicht auf die Wortebene beschränken muß, sondern auch auf größere Spracheinheiten beziehen kann.

Als eine in der Synopse nicht vorkommende und aus didaktischen Gründen (m.E. zu Unrecht) manchmal verpönte verändernde Schülertätigkeit ist noch das **Korrigieren** von fehlerhaft gegebenen Elementen zu nennen, das für verschiedene Zielsetzungen zu verwenden ist. Schließlich kann in Übungen auch **muttersprachlich** oder **non-verbal** auf fremdsprachliches Material reagiert werden. Dies spielt vor allem bei Übungen zur Schulung des Bedeutungserkennens und der rezeptiven Kommunikationsfähigkeiten eine Rolle.

3. MATERIALGESTALTUNG

Das dritte wesentliche Merkmal, durch das sich eine Übung charakterisiert, ist die Materialgestaltung, d.h. die Art und Weise, wie das Sprachmaterial gestaltet ist, an und mit dem der Lernende eine bestimmte Tätigkeit ausführt, durch die er eine bestimmte sprachliche Leistung erbringt. Der Zusammenhang mit den beiden vorher behandelten Merkmalkategorien ist offensichtlich. Wie eng er tatsächlich ist, d.h. wie stark die einzelnen Merkmale aufeinander bezogen sind und auf Veränderungen reagieren, wird erst bei der ausführlichen Beschreibung im 2. Teil deutlich werden können. Doch auch die nun anstehende allgemeine Merkmalserörterung kann die einzelnen Ausprägungen der Materialgestaltung nicht als beliebig hinstellen, sondern wird versuchen müssen, die bisher besprochene Ziel- und Tätigkeitskategorie mit zu bedenken.

Von den Autoren der vorliegenden Klassifikationen nimmt nur **HÜLLEN** Bezug auf die Materialgestaltung als einem unterscheidenden Kriterium.⁶³ Er behandelt sie unter der Problemstellung der "Auswahl und Strukturierung des Übungsmaterials", die sich seiner Meinung nach an den "in der theoretischen Linguistik erarbeiteten Modellen" orientieren sollte (S. 101). So werden denn auch die verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten nicht als solche spezifiziert, sondern im Zusammenhang mit der Klassifikation bestimmter Übungspraktiken, die ihrerseits auf bestimmte Grammatikmodelle bezogen werden. Bei der *pattern practice* ist das Sprachmaterial nach den Erkenntnissen der Konstituentenstrukturgrammatik zusammengestellt: Gleiche Satzstrukturen, auswechselbares lexikalisches Inventar. Die *transformation practice* stellt analog zur GTG verschiedene Satzstrukturen mit gleichem lexikalischem Inventar zusammen. Bei der *case practice* und der ihr nahestehenden *basic sentence practice*, die beide auf die Kasus-Grammatik von FILLMORE⁶⁴ zurückgehen, werden abstrakte semantische Konzepte mit ihren einzelsprachlich realisierten unterschiedlichen Formen zusammengestellt. Als Beispiele für die Materialgestaltung der *case practice* nennt Hüllen vor allem die (englisch-deutsche) Verbkontrastierung, die die in den beiden Sprachen unterschiedlichen formalen Manifestationen des gleichen semantischen Konzeptes deutlich machen (z. B. to knife = mit einem Messer erstechen). Die *basic sentence practice* orientiert sich an semantisch bestimmten Satztypen wie z. B. "Handlungen, Handlungsresultate, Zustände, zielgerichtete Bewegungen, zielfreie Bewegungen, Ausdehnungen, Sinnes- und Gefühlswahrnehmungen, Verursachungen, Qualitätsurteile, Existenzurteile usw." (S. 113) und stellt dazu die spezifisch einzelsprachlichen Realisierungen zusammen.⁶⁵

Damit werden zwei grundsätzliche Gestaltungsprinzipien unterschieden, nämlich die Zusammenstellung des Sprachmaterials nach strukturell-formalen und nach semantischen Gesichtspunkten. Diese Zweiteilung entspricht der in der Fremdsprachendidaktik weit verbreiteten Vorstellung von dem Antagonismus zwischen formzentrierten und inhaltszentrierten Übungen.⁶⁶ Daß grammatische Formen als solche eingeübt werden müssen, ist unbestritten. Daß sie sich jedoch unbedingt besser einprägen, wenn sie losgelöst von ihrem semantischen Konzept geübt werden, ist lernpsychologisch zumindest fraglich. Die künstliche Trennung zwischen Form und Inhalt innerhalb des Übungsprozesses ist wahrscheinlich nicht dazu angetan, die kommunikative Verfügbarkeit der sprachlichen Zeichen, die ja gerade durch die unlösbare Einheit dieser beiden Aspekte konstituiert werden, zu fördern. Darüberhinaus ist eine solche Trennung, wie wir noch sehen werden, auch übungstechnisch keineswegs unerlässlich. Als Basis für die Ableitung unterschiedlicher Prinzipien der Materialgestaltung von Übungen insgesamt ist Hüllens Ansatz zudem nicht umfassend genug, da er eigentlich nur die grammatischen Übungen im Blick hat.

Die zu erörternden Gestaltungsmöglichkeiten betreffen das dem Lernenden in der Übungsaufgabe zur Verfügung gestellte und das von ihm im Übungsergebnis vorzuweisende Sprachmaterial. Die hier zu fällenden Einzelentscheidungen lassen sich mit Hilfe von drei Fragestellungen strukturieren, näm-

lich der Frage nach dem Umfang der zugrundeliegenden Einheiten, der Frage nach den Prinzipien der Zusammenstellung und der Frage nach der spezifischen Aufbereitung.

Die Skala des **Umfangs** reicht von der Wortebene über die Satzebene bis zur Textebene. Mit den drei Ebenen treten Dimensionen in den Blick, die aufgrund ihrer unterschiedlichen kommunikativen Relevanz nicht ohne Einfluß auf die Zielkategorie sind. Einzelwörter sowie deren Kumulierung zu Syntagmen (im Sinne von Mehrwortgefügen) konstituieren - bis auf Ausnahmen bei Aufforderungen und Ausrufen ("Geh!", "Feuer") - keinen pragmatisch faßbaren Zusammenhang. Auch und gerade unter Berücksichtigung der Tatsache, daß der Fremdsprachenunterricht zur Kommunikation befähigen soll, scheint es jedoch gerechtfertigt und sinnvoll, ja unerlässlich, bei der Materialgestaltung z.B. von Übungen zur Festigung der Laut- und Schriftgestalt vom Kontext-Dogma abzuweichen und den Einheiten auf der Wortebene eindeutig den Vorzug zu geben vor den Einheiten auf der Satz- oder Textebene. Letztere laufen nämlich Gefahr, durch Anhäufung von das Lernproblem betreffenden linguistischen Phänomenen gegen das Gebot der kommunikativen Relevanz zu verstoßen, indem sie eben nicht mehr kontextualisierbar sind, d.h. sich nicht mehr in einen Kontext integrieren lassen, der in der Sprachwirklichkeit vorkommen könnte. Sätze sind hier höchstens als Kurzsätze zu vertreten, die wie Syntagmen wirken, nämlich als notwendiger Kontext, um das in seiner Laut- oder Schriftgestalt sonst nicht zu identifizierende Lexem in seiner Bedeutung zu fixieren. Texte kommen allenfalls als Spezialtexte - ohne den Anspruch kommunikativer Verwertbarkeit (z.B. Zungenbrecher, Reimtexte, Lieder) - für bestimmte Aussprachephänomene in Frage.

Für Übungen zur Prosodie sind dagegen Einheiten auf der Satzebene erforderlich, also Einzelsätze oder auch Satzpaare. Dies hat sowohl formale wie inhaltliche Gründe, da z.B. bei der Intonationsfrage semantisch relevante Phänomene betroffen sind. Auch die Textebene kann hier Eingang finden, und zwar in Gestalt von Mini-Dialogen, die den Vorteil haben, daß sie z.B. die pragmatische Bedeutung der Intonationsmuster besser zur Geltung bringen als etwa unkommunikative Satzpaare.

Diesen **Mini-Dialogen**⁶⁷ kommt bei der Materialgestaltung eine herausragende Bedeutung zu. Die aus mindestens zwei Äußerungen verschiedener Kommunikationspartner bestehende Spracheinheit⁶⁸ weist trotz ihres geringen Umfangs alle konstitutiven Merkmale einer authentischen Textsorte auf und ist eben deshalb hervorragend geeignet, echte (mündliche) Kommunikation in didaktisch kontrollierbaren Portionen zu üben.⁶⁹ Dies wirkt sich nicht nur bei der Entwicklung des Hörverstehens und Sprechens aus, sondern auch - und hier liegt das eigentliche Anwendungsfeld dieser Materialform - beim gezielten Üben bestimmter Einzelphänomene prosodischer, vor allem aber lexikalischer und grammatischer Art. Die Einbeziehung der kommunikativen Komponente kann hier, wo die semantische Relevanz ohnehin gegeben ist, nie störend, sondern nur förderlich sein im Hinblick auf das Ziel der Kommunikationsfähigkeit. Kommunikativ irrelevante Einzelsätze oder Satzpaare eignen sich zwar zum Üben der Teilfähigkeiten, sie vermitteln dem Lernenden jedoch nicht so unmittelbar den für die Motivation entscheidenden Eindruck, daß man mit dem Gelernten kommunikativ etwas anfangen kann.

Exkurs zur Systematik dialogischer Sprechaktsequenzen

Angesichts der Bedeutung der Mini-Dialog-Form erscheint es angebracht, ihre verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten (die sich ja keineswegs auf das Frage-Antwort-Muster beschränken) näher zu untersuchen und in einem Schema überschaubar zu machen. Zu diesem Zweck ist von der Überlegung auszugehen, in welchem kommunikativen Verhältnis die Dialogteile jeweils zueinander stehen können.⁷⁰ Dieses Verhältnis und damit die Dialogstruktur unterliegt bestimmten, an den sozialen Verhaltensmustern ausgerichteten Gesetzmäßigkeiten oder zumindest Konventionen, die sich in metasprachlich formulierbaren Sprechaktsequenzen niederschlagen.

Eine Systematisierung dieser Sprechaktsequenzen ist allerdings nur zu leisten um den Preis einer Gegenstandsreduzierung, die durch die didaktische Zweckbestimmung gerechtfertigt ist. Sie besteht zum ersten darin, daß nur solche Sprechakte aufgenommen werden, die nicht erst der psychologischen Zusatzinterpretation ihre Existenz verdanken, sondern die schon vorher, sozusagen als **Basissprechakte** vorhanden sind, und auf die man sich daher beim Mißlingen der Kommunikation jederzeit zurückziehen kann. So bleibt eine Aussage über irgendetwas (z.B. *Der Käfig ist offen./ I'll see you tomorrow.*) primär pragmatisch doch immer eine Aussage, auch wenn sie gleichzeitig, also sekundär, als

Drohung, Warnung, Vorwurf, Entschuldigung, Bitte, Verführung usw. gemeint oder verstanden bzw. 'strategisch umfunktioniert' werden kann.⁷¹

Es sind diese gemeinhin unter die Sprechakte subsumierten, jederzeit torpedierbaren Sprecherstrategien, die der Systematisierung den meisten Widerstand entgegensetzen, da sie sich als so vielfältig und schwer abgrenzbar erweisen wie die Regungen des menschlichen Seelenlebens, das sich in ihnen spiegelt. Ihre Ausgrenzung erscheint insofern gerechtfertigt, als der Lernende, wenn er die Formen für die Basissprechakte kennt, diesen aufgrund seiner muttersprachlich erworbenen sprechstrategischen Kompetenz jederzeit eine psychologische Interpretation unterlegen kann. Zum anderen treten Unterschiede zwischen den verschiedenen Sprachen - zumindest solange sie verwandten Kulturbereichen angehören - nicht hier auf, sondern schon auf der Stufe der Basissprechakte, die manchmal durch nicht kongruente syntaktische Formen versprachlicht werden. Bei der konkreten Übungsgestaltung ist dann allerdings die volle, und das heißt immer psychologisch motivierte und differenzierte Wirklichkeit wieder zu berücksichtigen. Oft hängt nämlich die Art der Reaktion auf eine Äußerung von deren psychologischem Verständnis ab.

Die zweite Reduktion betrifft alle formelhaften, einmaligen oder nur in singulären Situationen gebräuchlichen Sprechakte wie z.B. Dankesformeln, Grußformeln, Entschuldigungsformeln, Glückwunschformeln etc. und die Reaktionen darauf.⁷² Sie werden hier ausgelassen⁷³, weil sie nicht produktiv wirksam sein können, d.h. weder den variablen Einsatz grammatischer Strukturen noch den des Lexikons ermöglichen.⁷⁴

Das im Folgenden vorgelegte Schema⁷⁵ bedarf noch einiger Erläuterungen. Die oben definierten 'Basissprechakte' sind in sechs Hauptgruppen aufgeteilt. Unterlegt man ihnen das Raster der Bühlerschen, von Kainz in seinen "dialogischen Sprachfunktionen" aufgegriffenen Trias von Kundgabe oder Ausdruck (auf das Subjekt des Sprechers bezogen), Auslösung oder Appell (auf eine Verhaltensänderung des Hörers ausgerichtet) und Darstellung oder informierender Bericht (auf die Sache ausgerichtet), so zeigt sich, daß die ersten beiden Gruppen die darstellende Funktion repräsentieren und die Gruppen III-VI die Appell-Funktion, während die Kundgabe-Funktion keine eigene Gruppe konstituiert, sondern in Gruppe I in d) inkorporiert ist.

Die ersten beiden Gruppen, die danach unterschieden sind, ob der Sprecher etwas wissen oder erfahren, also ein Informationsdefizit auffüllen will oder ob er selbst informiert oder berichtet, machen den Hauptanteil am Kommunikationsgeschehen aus, was in den gängigen Sprechaktlisten allerdings nie so deutlich in Erscheinung tritt. Ihr quantitatives Übergewicht ist jedoch nicht gerade ein plausibler Grund, sie als Sprechakte weithin fallen zu lassen. Sie bedürfen freilich der Untergliederung, der Spezifizierung, um aussagekräftig zu bleiben. Daher ist hier zunächst einmal die Unterteilung in Informationen über Personen, Sachen und Handlungen bzw. Zustände unternommen worden, die ihrerseits weiter zu spezifizieren sind durch die "thematisch-begriffliche Ausfüllung"⁷⁶.

Die weitere Unterteilung a) bis e) ist vor allem auch unter dem Gesichtspunkt übungsrelevant, wie sich Lexik und Grammatik mit ihrer Hilfe ordnen lassen. Unter a) sind alle Informationen und Aussagen über Personen, Sachen und Handlungen bzw. Zustände zusammengefaßt, die als Tatsache gelten:

I. Wann bist du angekommen? 3.2 + 3.3

II. Il travaille à la poste. 1.5

Ihre Präsentation als Bewußtseinsinhalte (b) bringt die Verwendung und syntaktische Verknüpfung (indirekte Rede) von Ausdrücken des Glaubens und Meinens, Bezweifeln etc. ins Spiel:

I. Weißt du, ob wir noch genug Bier im Haus haben? 2.5

II. Je doute qu'il soit arrivé à temps. 3.2

In den Werturteilen (c) können die Ausdrücke, mit denen man eine Wertung ausdrückt mitsamt ihren grammatischen Implikationen geübt werden:

I. Ist der Wagen nicht viel zu teuer? 2.6

II. I ask you, isn't this a lovely day? 2.4

II. Quel beau jour! 2.4

Der emotionale Bezug (d) ermöglicht die Integration der kundgebenden Gefühlsausdrücke:

I. Du würdest mir einen großen Gefallen tun, wenn du mir sagen würdest, wo er sich aufhält. 1.7

II. I'm very glad to know where she is staying. 1.7 (d kombiniert mit b)

Die performativen Verben (e) (die ja nicht unbedingt die benannte Handlung meinen) sind nur insoweit sinnvoll einzusetzen, als sie in der gängigen Kommunikation auch tatsächlich verwendet werden:

I. Erkläre mir bitte, warum du mich nicht anrufen konntest. 3.2 + 3.5

II. Elle s'est excusée de ne pas savoir parler ma langue. 1.13

Die Gruppen III-VI unterscheiden sich durch die wechselnde Rolle der einzelnen Personen bei der beabsichtigten Verhaltensänderung. Wenn ich einen Wunsch äußere (III.) - es spricht immer die erste Person - so möchte ich, daß etwas sich ändert:

a) ohne direkte Appellfunktion, d.h. es wird keine Person benannt, die das bewirken könnte:

Wenn das Wetter doch bloß besser würde! 3.2

I wish the weather was nicer. 3.2

b) ich möchte, daß mein Gegenüber oder eine dritte Person etwas tut oder nicht tut in bezug auf mich und dabei kann ich eine Begründung geben oder auch nicht sowie die Konsequenzen angeben, die sich aus meiner Wunschäußerung ergeben:

Hast du einen Bleistift für mich? Ich kann meinen nicht finden. 2.2

S'il arrêtaît au moins de me mentir! 3.2

c) ich möchte, daß mein Gegenüber oder eine dritte Person etwas tut oder nicht in bezug auf die jeweils andere Person, und auch hier wieder mit/ ohne Begründung, Angabe der Konsequenzen:

Er soll nicht mehr mit dir zusammen die Schulaufgaben machen. Sonst wird er ja nie selbständig. 3.2

I don't want you to pay for all these things. 3.2

Ein ganz anderer Sprechakt liegt in Gruppe IV vor (wieder spricht die erste Person), wo ich wissen will, ob oder was der andere will, und zwar entweder mein Gegenüber oder eine dritte Person. Dabei ist zu unterscheiden

a) was mein Gegenüber oder die dritte Person selbst tun möchte oder nicht:

Wollen Sie sich nicht setzen? 3.2

Why don't you sit down? 3.2

b) was sie mit mir oder mit einem anderen tun möchte oder nicht:

Sollen wir ins Kino gehen? 3.2

On va au cinéma? 3.2

c) was sie von mir oder einer anderen Person getan haben möchte oder nicht:

Darf ich dir noch eine Tasse Kaffee einschenken? 3.2

Why not have another cup of tea? 3.2

Bei den Gruppen V und VI sind die Rollen der beteiligten Personen bei den beabsichtigten Verhaltensänderungen wieder anders verteilt. In Gruppe V geht es darum, daß ich wissen möchte, ob ich etwas darf:

Kann ich das Fenster wieder zumachen? Mir wird sonst zu kalt 3.2 + 1.14

May I close the window, please? 3.2

In Gruppe VI möchte ich von meinem Gegenüber wissen, was ich am besten tun könnte:

Wenn ich nur wüßte, ob ich es ihr sagen soll! 3.2

Shall I go with her? 3.2

Da die einzelnen Gruppen als deutlich voneinander abgrenzbar verstanden werden, muß bei zuweilen vorkommender Strukturgleichheit (die, wie gesagt, der lexikalischen und grammatischen Ambiguität entspricht) die pragmatische Eindeutigkeit herstellbar sein. Dies geschieht meist schon durch die lexikalische Füllung, durch die Position innerhalb der Sprechaktsequenz oder aber durch die Angabe minimaler Situationsmomente. In dem schon zitierten Beispiel

Why don't you sit down?

ist die pragmatische Mißdeutung als Informationsfrage nach dem Grund, warum eine Handlung von dem Angeredeten nicht vollzogen wird, schon allein aufgrund der Lexik nicht möglich. Ist, wie in diesem Fall, die Verbindung von syntaktischer Struktur und Sprechakt aus der Muttersprache nicht bekannt, so muß sie ausdrücklich gelernt werden. Zwar ist die Gefahr des Mißverstehens aufgrund der Situationsmomente in der Regel nicht sehr groß, doch sollte der Lernende diese Struktur auch in sein

Produktions-Repertoire aufnehmen, als Möglichkeit, einen Wunsch zu erfragen oder ein Angebot zu machen. Von den als formelhafte Sprechakte klassifizierten Äußerungen wie z.B.

Don't mention it

die in ihrer pragmatischen Bedeutung als Reaktion auf eine Dankesbezeugung einmalig ist (und auch extra gelernt werden muß, da sie im Deutschen kein Pendant hat), unterscheidet sich das vorletzte Beispiel dadurch, daß die Fragestruktur mit einer ganzen Reihe von spezifischen Lexemen gefüllt werden kann, also durchaus produktiv ist.

Andererseits muß hier keine psychologisierende Interpretation erfolgen, um das pragmatische Verständnis zu sichern. Wo immer dies nötig zu sein scheint, sind die entsprechenden Äußerungen auf ihre Basissprechakte zu reduzieren. So ist etwa die Aussagestruktur in dem von R.M. MÜLLER 1977 angeführten Beispiel:

I'm frightfully busy just now

durchaus als Aussagesprechakt zu klassifizieren, da hier eine Reaktion möglich ist, die (unter wie immer motiviertem Verzicht auf die psychologische Interpretation) als Wunschäußerung eine Zusatzinformation einholt zu der als Aussage verstandenen Äußerung, etwa in dem Sinne, was denn der Sprecher alles tun müsse.

Bei der Auflistung der möglichen Reaktionen auf die Initialsprechakte zeigt sich eine breite Übereinstimmung, die um der Überschaubarkeit willen weitgehend schematisiert dargestellt ist. In allen sechs Gruppen gibt es grundsätzlich die Möglichkeit der Übermittlung des Geäußerten an eine dritte Person:

Er will wissen, wann ich angekommen bin (Reaktion auf I.a)

der Wiederholung (wohl meist in indirekter Form):

Tu doutes alors qu'il soit arrivé à temps (Reaktion auf II.b)

der Kommentierung;

You are always grumbling (Reaktion auf III.a)

der Zusatzinformation:

Welchen Film willst du dir denn ansehen? (Reaktion auf IV.b)

und der Erkundigung nach der Motivation:

Why do you want to close it? (Reaktion auf V.)

Weiterhin ist grundsätzlich eine Gegenrede möglich, die sich bei den einzelnen Gruppen verschieden artikuliert, bei II. z.B. als Modifizierung der Aussage:

Hier il faisait encore plus beau (Reaktion auf II.c)

Schließlich kann der Initialsprechakt positiv oder negativ beschieden werden, bei VI z.B. mit der Bemerkung:

Das kann ich dir auch nicht sagen

Bei den Gruppen II, III und V können Folgerungen aus dem Gesagten gezogen werden, und zwar als Feststellung:

Dann könnten wir nicht mehr so gut arbeiten (Reaktion auf III.a)

oder als Appell:

On pourrait aller se baigner (Reaktion auf II.c)

Welche Art von Reaktion jeweils vorliegt, kann natürlich nur im dialogischen Kontext, d.h. anhand der Initialäußerung entschieden werden. Für sich allein genommen, sind die Reaktionen ambivalent.

An den Beispielen wird deutlich, daß die hier zweigliedrig dargestellten Sprechaktsequenzen nicht als starres Schema zu verstehen sind. Der Einteilung in sechs Gruppen liegen Initialsprechakte zugrunde. Die Reaktionen darauf ließen sich, isoliert betrachtet, ebenfalls diesen Gruppen zuordnen. Ihre andersartige Spezifizierung ergibt sich daraus, daß hier das kommunikative Verhältnis zweier Äußerungen zueinander in den Blick gerückt wird. In vielen Fällen umfassen dialogische Sprechaktsequenzen mehr als zwei Glieder. Zu diesem Zweck sind die hier aufgelisteten Sprechakte vielfältig miteinander kombinierbar. Die Reaktionsäußerung wird zum Ausgangspunkt einer weiteren Reaktion

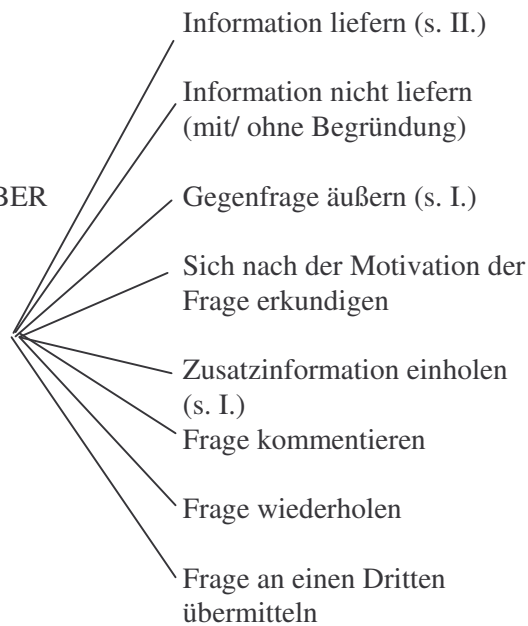
u.s.f., so daß mehr oder weniger umfangreiche Dialoge entstehen. Ihre Basis aber bleiben die Mini-Dialoge, um deren Systematisierung es hier ging.

Systematik dialogischer Sprechaktsequenzen

I. INFORMATIONEN EINHOLEN ÜBER

- 2./ 3. Person(en)
- Sachen
- Handlungen, Zustände

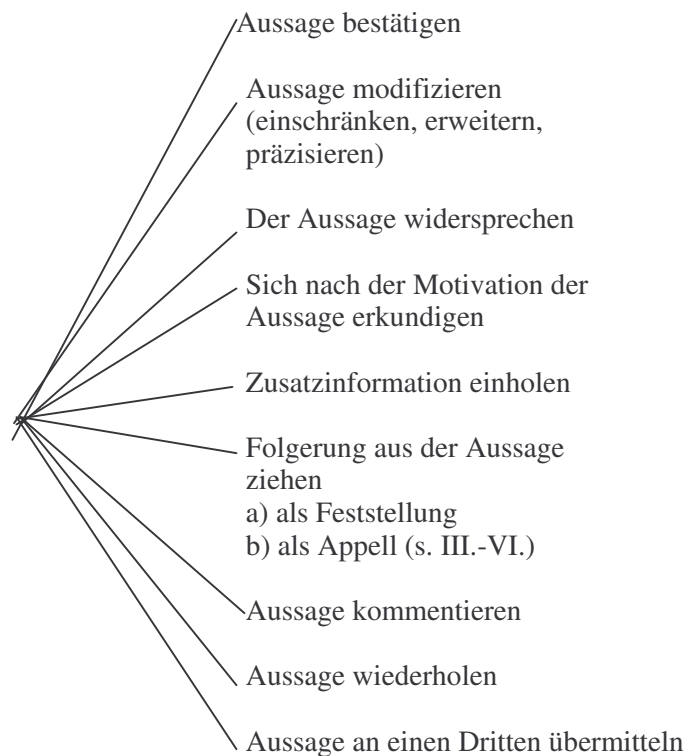
- a) als Tatsache
- b) als Bewußtseinsinhalt
- c) als Werturteil
- d) mit emotionalem Bezug
- e) mit performativer Explizierung



II. AUSSAGE MACHEN ÜBER

- 1./ 2./ 3. Person(en)
- Sachen
- Handlungen, Zustände

- a) - e) (s.o.)



III. WUNSCH ÄUSSERN:

a) ohne direkte Appellfunktion

b) 1. Ps. möchte, daß 2./ 3. Ps.
etwas tut bzw. nicht tut
in bezug auf 1. Ps.
(mit/ ohne Begründung/ Angabe
der Konsequenzen)

c) 1. Ps. möchte, daß 2./ 3. Ps.
etwas tut bzw. nicht tut
in bezug auf 2./ 3. Ps.
(mit/ ohne Begründung/ Angabe
der Konsequenzen)

Sich bereit erklären, dem
Wunsch nachzukommen
(mit/ ohne Begründung)

Sich nicht bereit erklären
(mit/ ohne Begründung)

Zusatzinformation einholen

Folgerungen aus der Wunsch-
äußerung ziehen
a) als Feststellung
b) als Appell (s. III. - VI.)

Wunschäußerung
kommentieren

Wunschäußerung wiederholen

Wunschäußerung an einen
Dritten übermitteln

IV. WUNSCH ERFRAGEN/ VORSCHLAG/ ANGEBOT MACHEN in bezug auf etwas, das 1./ 2. Ps.

a) selbst tun möchte/
nicht selbst tun möchte

b) mit 1./ 2./ 3. Ps. tun möchte/
nicht tun möchte

c) von 1./ 2./ 3. Ps.
getan haben möchte/
nicht getan haben möchte

Wunsch äußern (positiv/ negativ)

Angebot/ Vorschlag annehmen/ ablehnen
(mit/ ohne Begründung)

Seinerseits Wunsch erfragen

Zusatzinformation einholen

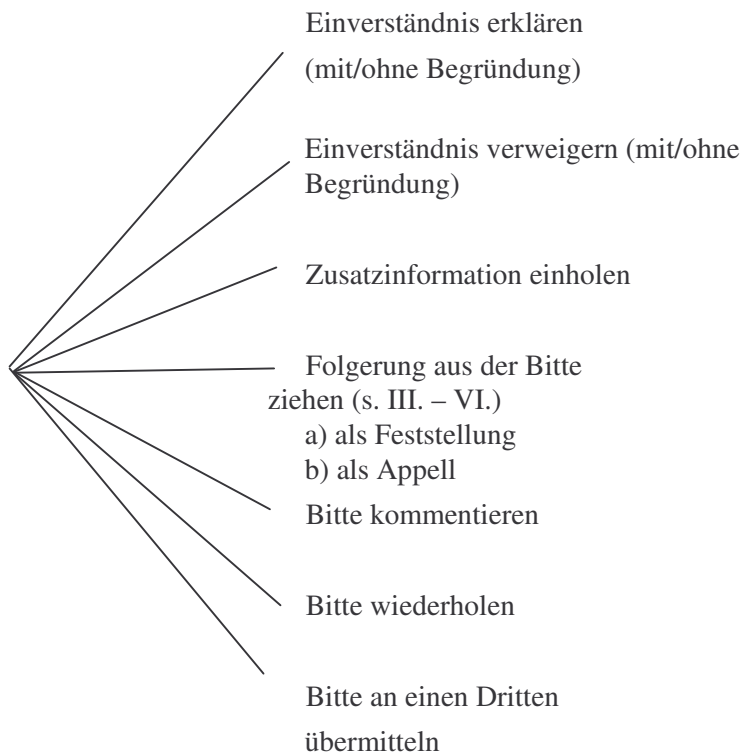
Frage/ Angebot kommentieren

Frage/ Angebot wiederholen

Frage/ Angebot an einen
Dritten übermitteln

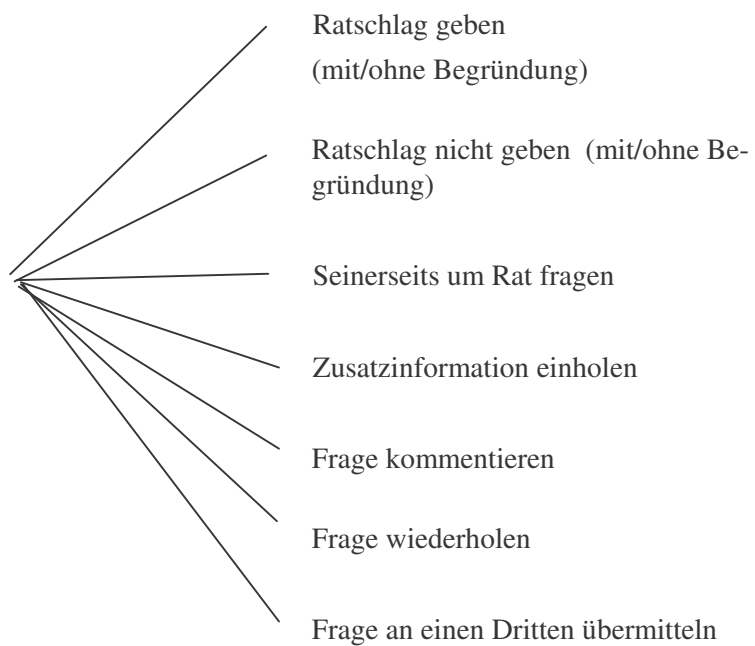
V. UM ERLAUBNIS BITTEN:

1. Ps. möchte etwas tun dürfen,
wodurch 2. Ps. tangiert wird
(mit/ohne Begründung/ Angabe
der Konsequenzen)



V. UM RAT FRAGEN:

1. Ps. möchte von 2. Ps. erfahren,
was sie tun soll/ könnte.



THEMATISCH-BEGRIFFLICHE AUSFÜLLUNG

(Grammatik und Lexikon)

1. PERSONEN

- 1.1 Identität (als Seiende/ Handelnde)
- 1.2 Anwesenheit
- 1.3 Anzahl
- 1.4 Nationalität
- 1.5 Beruf
- 1.6 Alter
- 1.7 Wohnort, Aufenthaltsort, Herkunftsort, Zielort
- 1.8 Familienverhältnisse
- 1.9 Bildungsgang
- 1.10 Besitz
- 1.11 Äußere Merkmale
- 1.12 Charakterliche Merkmale
- 1.13 Neigungen, Fähigkeiten, Kenntnisse, Beziehungen
- 1.14 psychophysisches Befinden

2. SACHEN

- 2.1 Identität
- 2.2 Vorhandensein, Verfügbarkeit
- 2.3 Zugehörigkeit
- 2.4 Beschaffenheit (Größe, Ausdehnung, Gewicht, Temperatur, Farbe, Alter, Material, Form, Geruch, Geschmack, Oberfläche, Ästhetik usw.)
- 2.5 Anzahl
- 2.6 Preis
- 2.7 Funktion
- 2.8 Standort, Herkunftsort, Zielort
- 2.9 Entfernung

3. HANDLUNGEN, ZUSTÄNDE

- 3.1 Identität
- 3.2 Vollzugsart (±wirklich, ±begonnen, ±fortdauernd, ±beendet, ±erreicht, ±möglich, ±wahrscheinlich, ±notwendig, ±verlangt, ±erlaubt, ±gewünscht, ±änderbar usw.) in Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft
- 3.3 zeitliche Umstände (Zeitpunkt an sich / in Relation zu anderen Handlungen, Zeitdauer, Häufigkeit, Reihenfolge)
- 3.4 räumliche Umstände
- 3.5 Grund, Anlaß, Motiv, Zweck
- 3.6 Art und Weise
- 3.7 Qualität
- 3.8 Bedingung (ausschließend, einschließend)
- 3.9 Folgewirkung

Verglichen mit der Textform des Mini-Dialogs, die wegen ihres geringen Umfangs gezielt und vielfältig einzusetzen ist, nimmt sich das Anwendungsgebiet des längeren zusammenhängenden **Textes** sehr viel beschränkter aus. Ein authentischer Text enthält normalerweise sowohl die linguistischen als auch die pragmatischen Mittel in der Fülle und Kombination, wie die Textaussage sie gerade erfordert. Daher eignet er sich vor allem für die Schulung der komplexen Sprachfähigkeit. Teilfähigkeiten sind mit seiner Hilfe nur insoweit zu üben, als sie Phänomene betreffen, die aus dem normalen Textzusammenhang heraus erfaßbar sind. Denn die alternative Lösung, Texte auf bestimmte Lernprobleme hin zu konstruieren, hat meist zur Folge, daß sie eines kohärenten Sinnzusammenhangs und vor allem einer pragmatisch nachvollziehbaren Intention entbehren⁷⁷ und damit ein falsches Bild von der Verwendung der Fremdsprache vermitteln.

Die Auswahl der Textsorten kann nicht beliebig sein. Vielmehr ist sie im Hinblick auf das jeweilige Lernziel zu treffen. Das bedeutet, daß zwischen Texten unterschieden wird, die entweder als Hörtext oder als Lesetext oder als Sprechvorlage oder als Schreibvorlage geeignet sind, und zwar bei den Übungen zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten wie bei den Wortschatz- und Grammatikübungen. Ein Text, der für alles gut ist, kann per definitionem nicht gut sein, da es in der Sprachwirklichkeit keinen sozusagen neutralen Text gibt. Es wird hier die Auffassung vertreten, daß das Festhalten an dem Grundsatz der Differenzierung (und zwar nach Kommunikationsrichtung und Medium) auch im didaktischen Rahmen möglich und für das Erreichen des Lernziels sehr viel erfolgversprechender ist als die alles oder vieles mit dem gleichen Material abdeckende Arbeit an einem Einheits-**text**. Das Spektrum der möglichen Textsorten wird im zweiten Teil an den entsprechenden Stellen aufgelistet werden.

Das zweite Entscheidungsfeld betrifft die Art der **Zusammenstellung** der gewählten Spracheinheiten. Hier lassen sich zwei Prinzipien herauskristallisieren, die vor allem bei den Übungen zu den Teilfähigkeiten das Sprachmaterial weithin strukturieren. Da ist zunächst das Prinzip der **Häufung** zu nennen. Es ist insofern konstitutiv für die Übungsgestaltung, als nur durch die ein Identitätselement benötigende Wiederholung ein Übungseffekt erzielt wird. Dieses Element muß also gehäuft auftreten, um mehrmals bearbeitet werden zu können. Weiterhin muß es in verschiedener Umgebung auftreten, denn geübt werden soll ja seine Anwendung und nicht nur die Form als solche. Verwirklichen läßt sich dieses Prinzip der Häufung durch die Materialform der Reihung bzw. Aneinanderreihung von Einheiten (Wörtern, Syntagmen, Sätzen, Satzpaaren, Mini-Dialogen, Texten), die eine Gleichförmigkeit in bezug auf das zu häufende Element aufweisen, während alles andere wechselt bzw. austauschbar ist. Dieses Element kann sein: ein Laut oder Lautkomplex, ein Prosodem, ein Graphem oder Graphemkomplex, eine Laut-Schrift-Entsprechung, eine Schrift-Laut-Entsprechung, ein Lexem, eine grammatische Form bzw. eine Formkategorie, eine syntaktische Struktur, ein Sprechakt oder eine Sprechaktsequenz, eine Textsorte.

Von diesen, dem gleichen Bauprinzip folgenden verschiedenen Möglichkeiten ist eine Möglichkeit, nämlich Sätze mit identischer syntaktischer Struktur, also mit gleichbleibender Satzstruktur bei wechselnden Lexemen, unter dem Namen '**Strukturübungen**' bekannt geworden. Sie sind also durch eine spezifische Ausprägung der Materialgestaltung gekennzeichnet. Über die Zielsetzung ist damit noch nichts ausgesagt. Die Form der Strukturübungen (bei denen nicht nur Einzelsätze, sondern auch Satzpaare oder Mini-Dialoge aneinandergereiht werden können) eignet sich grundsätzlich sowohl zum Üben der auszutauschenden Lexik bzw. deren morphematischer Markierung (wenn die Struktur gefestigt ist) als auch zum Üben der gleichbleibenden Struktur durch reine Wiederholung bzw. Häufung (wenn die auszutauschenden Lexeme bekannt sind oder gegeben werden).

Neben die Häufung tritt als weiteres Gestaltungsprinzip die **Kontrastierung**. Beide sind oft miteinander kombiniert, da das isoliert Geübte sich meist erst durch Abhebung von anderem als gefestigt erweist. Es können symmetrische oder unsymmetrische Kontrastverhältnisse zugrundeliegen. Im ersten Fall wird ein gehäuft auftretendes Element mit Distraktoren (im Sinne der Systemfremdheit oder im Sinne falscher Anwendung) durchsetzt, die als solche zu identifizieren sind. Im anderen Fall werden zwei oder mehrere verwechselbare Elemente miteinander kontrastiert und z.B. durch Zuordnungsmechanismen identifiziert. Bei der Entscheidung darüber, was mit wem kontrastiert wird, sollten keine künstlichen Lernprobleme geschaffen, sondern möglichst an der Sprachwirklichkeit orientierte Alternativen bzw. Verwechslungen in Rechnung gestellt werden.

Die **Aufbereitung** schließlich bestimmt darüber, wie das Sprachmaterial dem Lernenden präsentiert wird. Dies hängt unmittelbar mit der Wahl der Schülertätigkeit zusammen. Bei den verändernden

Tätigkeiten kann das in der Übungsaufgabe zur Verfügung gestellte Sprachmaterial lückenhaft gegeben werden (zum Vervollständigen), in Einzelteile (Wort-Teile, Satz-Teile, Satzgefüge-Teile, Mini-Dialog-Teile, Text-Teile) zerlegt (zum Zusammensetzen), als ausbaufähige Sätze, Mini-Dialoge oder Texte (zum Erweitern), als variierbare Sätze, Mini-Dialoge oder Texte (zum Ersetzen), mit Fehlern (zum Korrigieren).⁷⁸

Bei den Übungen zum Erweitern, Ersetzen und Korrigieren können die Stellen gekennzeichnet sein oder auch nicht. Die diesbezügliche Entscheidung wirkt sich auf den Schwierigkeitsgrad aus (s. Steuerung).

Bei Zielsetzungen, die keine produktive, sondern nur eine rezeptive Leistung verlangen, müssen auch die zu verändernden Elemente zur Verfügung gestellt werden, und zwar so, daß aus ihnen durch wiedererkennende Identifizierung eine Auswahl zu treffen ist. Daher werden diese zusätzlichen Elemente hier mit dem Terminus Auswahl-Elemente belegt. Die Nötigung zur Auswahl kann einmal erfolgen durch die Darbietung der Elemente in ungeordneter Reihenfolge, wobei eine Erschwerung durch Hinzufügen von überzähligen Elementen zu erreichen ist, zum anderen durch Mehrfach-Antworten zu jeder Entscheidung.

Der Wahl sowohl der gegebenen als auch der selbst zu findenden Alternativen, die die Veränderung bewirken, liegt wiederum das Kontrastierungsprinzip zugrunde. Da semantische Kontraste ins Spiel kommen, ist hier die Vielfalt der semantischen Relationen einzubringen. Der Rückgriff auf diese Beziehungen wird bei der Steuerung erörtert werden, weil er nicht nur für die Materialgestaltung relevant ist, sondern vor allem auch für die Bewältigung der Übungsaufgabe durch den Lernenden.

Als Textgrundlage dienen entweder authentische oder zu didaktischen Zwecken konstruierte Texte. Bei ersteren kann die Originalfassung beibehalten oder durch Kürzung, Auswechslung von Wörtern oder Ausdrücken, Vereinfachung der Morpho-Syntax etc. abgeändert werden. Bei der Präsentation von Textabschnitten ist darauf zu achten, daß auch diese Teiltexthe einen in sich geschlossenen Sinnzusammenhang konstituieren bzw. mittels Erläuterungen erhalten. Didaktische Texte können vom Lehrbuch bzw. vom Lehrenden vorgefertigt oder auch ad hoc vom Lehrenden produziert sein.

Als viertes Entscheidungsfeld der Materialgestaltung ist die Verwendung von **außersprachlichem Material** zu nennen, also visuelle und akustische Beigaben (Bilder, Zeichnungen, Schemata, Filme, Geräusche etc.). Ihr Einsatz ergibt sich aus der spezifischen Funktion, die ihnen als Steuerungselementen zugewiesen wird.

4. STEUERUNG

Unter dem Begriff der Steuerung wird jener Komplex von Maßnahmen zusammengefaßt, die getroffen werden müssen, um dem Lernenden die Lösung der Übungsaufgabe⁷⁹ in der verlangten Art und Weise zu ermöglichen. Es geht hier nicht um den **Grad** der Steuerung - dessen Bestimmung zu den gängigen, aber im Grunde wenig aussagekräftigen Unterscheidungen etwa von "manipulativen" und "freien" Übungen führt⁸⁰. Bestimmt wird vielmehr die **Art** der Steuerung, die verantwortlich dafür ist, daß die verlangte sprachliche Leistung auch tatsächlich erbracht werden kann und muß, d.h. dem Lernenden nicht etwa durch bestimmte 'Hilfen' abgenommen wird.

In einigen der vorliegenden Klassifikationen wird dem Steuerungsfaktor eine mehr oder weniger systematische Behandlung zuteil. Die auf Sprachlaborübungen bezogene Untersuchung von **WOOLRICH** zählt folgende Arten von "Lernhilfen" auf, die den Lernenden "zur nächsten richtigen Antwort hinführen"⁸¹:

Einzelwort, Wortgruppe, Satz - Verbformen - Fakten - Bild - akustische Effekte - Zahl - verschiedene Stimmen - Betonung, Hervorhebung, Intonation - Synonyma - entgegengesetzte Begriffe - Wechsel der Person (Genus, Numerus) - adverbiale Bestimmungen der Zeit, des Ortes, der Art und Weise - Umgestaltung von Wortzusammensetzungen in umschreibende Wortgruppen oder umgekehrt.

Die hier genannten Steuerungsmöglichkeiten können zwar nicht in der Art ihrer Aufgliederung - ihr liegen zu heterogene Aspekte zugrunde - aber doch in ihrer Vielfalt als Material für eine systematischere Erfassung dienen.

Bei **DAKIN** findet sich dagegen eine in ihrer Systematik beeindruckende Aufschlüsselung der Möglichkeiten inhaltsbezogener Steuerung von "Drillübungen". Er unterscheidet zwischen *Application* (relationships between sentences and the real world), *Collocation* (relationships between semantic elements within a sentence) und *Implication* (relationships between one sentence and others)⁸². Unter die erste Gruppe fällt die Steuerung durch "Tatsachen, Gegenstände und Erscheinungen der Wirklichkeit, die als bekannt vorausgesetzt werden können", durch Informationen, die "im Stimulus vermittelt werden", durch Bilder und akustische Mittel (SCHRAND 1968, S. 92). Bei der zweiten Gruppe greift die Steuerung zurück auf die "Kenntnis lexikalischer Interdependenzen", die darüber bestimmen, "welche Wörter miteinander kombiniert werden können"⁸³. Bei der dritten Gruppe beruht die Steuerung auf der Kenntnis von Beziehungen der Synonymie, Hyponymie, Antonymie, Umkehrung und Folgerung⁸⁴. Eine Einarbeitung dieser Aspekte in die Typologie scheint unbedingt geboten.

Bei **BEILE** kommt der Steuerungsfaktor in dem Kap. "Versuch einer Typologie von Variablen in gebundenen Sprachlaborübungen" (S. 112 ff.) verschiedentlich zur Sprache, und zwar bei der Diskussion einer Reihe von - als Merkmale verstandenen - Variablen, so implizit z. B. bei der Erörterung der "Bedeutungsrelevanz als Modifizierungsfaktor des Lerngegenstandes", der "Wirkung der Bedeutungshaltigkeit auf den Lernprozeß", der "Rolle, die der Lernende zu spielen hat" und explizit bei der "Form der Instruktion" (explizit grammatisch, rollenbezogen, situationsandeutend situativ eingebettet, tätigkeitsrelevant, keine Instruktion), der "Darbietung des Beispiels" (explizit, implizit), der "Quelle der Information für die Lernäußerungen" (Impuls, Kontaktunterricht, Allgemeinwissen, eigene Person), der "Darbietung des Impulses" (akustisch-verbal, akustisch-nichtverbal, visuell-bildlich, visuell-graphisch), der "Funktion des Bildes" (wobei die "Antworthilfe für die Lernäußerung" als eine unter sechs Varianten genannt wird). Auch diese wegen ihrer starken Ausdifferenzierung verwirrenden Erwähnungen verdienen eine Einarbeitung.

DESSELMANN nennt in dem Abschnitt über "Steuerung in den Tonbandübungen" vier Gruppen von "Steuerungskomponenten" (S. 16-32):

1. Die Operationselemente (allgemeiner und spezifischer Operator steuern den Arbeitsgang des Schülers)
2. das Ausführungsmuster (Vorbild)
3. die Situationsmarkierung (verbale Vorgabe der einer Übung zugrundegelegten Situation)
4. das Aufgabenelement (insofern es Sprachmaterial enthält, das für die Zielreplik erforderlich ist)

Diese Komponenten eignen sich als Orientierungspunkte zumindest für einen Teilbereich der Spezifizierung.

Bei **KNAPP-POTTHOFF** fällt dem Steuerungsfaktor unter den Bezeichnungen "Art der Verarbeitungsanweisung", "Art der Lösungsdetermination" und "Grad der Lösungsdeterminiertheit" die entscheidende Rolle zu, da in ihnen - neben der Kategorie der "Art der Verarbeitung"⁸⁵ - die "Typen von Aufgabeneigenschaften" überhaupt gesehen werden, mit denen Übungen adäquat beschrieben werden können. Während bei der "Verarbeitungsanweisung" nur zwischen "implizit" und "explizit" differenziert wird, findet bei der "Art der Lösungsdetermination" eine sehr detaillierte Aufschlüsselung statt. Es werden fünf "grundsätzliche Möglichkeiten" (mit z. T. sechsfacher Untergliederung⁸⁶) unterschieden:

1. Direkte Charakterisierung eines Lösungswahlbereichs
 - 1.1 metasprachlich (z. B. *Fill in the personal pronouns*)
 - 1.2 durch Realisierungsmöglichkeiten von Eigenschaften
(z. B. *Fill in one of the following words: me, you, him ...*)
 - 1.3 durch Formulierung von Zuordnungsbeziehungen zwischen 1.1 und 1.2 (z.B. *girl's/ men's/ Kitty's are possessive forms of nouns*)
 - 1.4 durch Bilder zur semantischen Verdeutlichung
2. Determination durch Kontext-Restriktionen
 - 2.1 durch vorgängigen Kontext (Übersatzbeziehungen)
 - 2.2 durch Kontext der Lösungsäußerung (Vorgabe)
3. Determination der kommunikativen Funktion der Lösungsäußerung
 - 3.1 metasprachlich (z.B. durch Überschrift, Verarbeitungsanweisung, Redeerwähnung)
 - 3.2 durch sprachlichen Kontext
 - 3.3 durch Kommunikationsmuster
4. Determination von Eigenschaften der Kommunikationssituation
 - 4.1 metasprachlich (Thema, Ort, Zeitbezug, Interaktionspartner)
 - 4.2 durch sprachlichen Kontext (s.o.)
5. Determination von Sachzusammenhängen
 - 5.1 durch Bilder
 - 5.2 verbal

Die hier sehr abstrakt formulierten Steuerungsmöglichkeiten müssen in einer umfassenden Spezifizierung ebenfalls ihre Berücksichtigung finden.

Als Ausgangspunkt für die Systematisierung soll die Frage dienen, durch welche Elemente die Steuerung allgemein in Gang gesetzt werden kann. Der Steuerungsmechanismus beginnt bei der Initiierung des Übungsprozesses, also bei der Formulierung der **Aufgabenstellung**. Sie kann explizit als Handlungsanweisung⁸⁷ im Sinne der oben genannten oder ähnlicher Schülertätigkeiten erfolgen, und zwar in der Form eines Imperativs (*Sprich nach ... / Ersetze ... / Vervollständige ... / Ordne so, daß ...*) oder in der Form einer Frage (*Welche Wörter fehlen hier? / Wie müssen die Verbformen heißen, wenn der folgende Text in der Vergangenheit steht?*). Die Konkretisierung des Objekts der Tätigkeit kann metasprachlich, etwa durch linguistische Umschreibung⁸⁸ (*Ersetze alle direkten Objekte durch die entsprechenden Pronomen!*) oder durch Bezugnahme auf vorgegebenes Sprachmaterial bzw. noch zu versprachlichende außersprachliche Gegebenheiten (z.B. Bilder, akustische Signale u.ä.) erfolgen⁸⁹. Die Aufgabenstellung kann aber auch implizit⁹⁰ aus einer **Situationsangabe** hervorgehen, die die Art der sprachlichen Reaktion determiniert⁹¹ (*Dein Nebenmann hat die Lautsprecheransage nicht verstanden. Kannst Du sie für ihn wiederholen? / Du hast die Arbeiten, die man Dir auftragen will, alle schon erledigt. Was antwortest Du also?*). Daß der Lernende hier z.B. im Rahmen einer vorstrukturierten Äußerung nur bestimmte Lexeme auswechseln soll, wird nicht ausdrücklich gesagt, versteht sich aber aus der Situationsangabe. Die unterschiedliche Formulierung der Aufgabenstellung hat zwar keinen Einfluß auf die Schülertätigkeit als solche, die in jedem Fall die gleiche bleibt. Die Formulierung entscheidet aber über die Sprecherhaltung, die der Lernende bei der Bewältigung der Übungsaufgabe einnimmt. Bei der Handlungsanweisung richtet sich seine Aufmerksamkeit auf die formale Operation, die er zu vollziehen hat, bei der Situationsangabe dagegen auf die kommunikative Reaktion, die mit dem formalen Akt verbunden ist. Letzterer sollte daher eindeutig der Vorrang eingeräumt werden, wo immer dies möglich ist.

Beide Arten der Aufgabenstellung können zusätzlich durch ein **Musterbeispiel** verdeutlicht werden, das sich vor allem für die sog. Strukturübungen anbietet. Evtl. sind weitere metasprachliche Erklärungen zur Erhellung der Übungsaufgabe nötig.

Schließlich kann die Aufgabenstellung auch Informationen umfassen, die zur Erleichterung beitragen, also den Schwierigkeitsgrad beeinflussen, indem sie darauf aufmerksam machen, was bei der Bewältigung der Übungsaufgabe zu berücksichtigen ist. Hierzu gehört das Mitteilen bzw. Verschweigen von evtl. vorhandenen Distraktoren, d.h. hier überzähligen, unkorrekt gegebenen sowie (lautlich, orthographisch, semantisch, grammatisch) unpassenden oder fehlenden Elementen.

Neben der Aufgabenstellung erfolgt die Steuerung durch das **vorliegende Sprachmaterial**. Hier ergeben sich enge Berührungspunkte zwischen den beiden Merkmalskategorien der Materialgestaltung und der Steuerung. Das bei allen Entscheidungen innerhalb einer Kategorie immer schon vorausgesetzte implizite Mitbedenken der übrigen Kategorien ist hier besonders dringlich.

Sowohl die Art und Aufbereitung der fremdsprachlichen Vorlagen, die der Lernende zu reproduzieren, zuzuordnen, zu verstehen oder in einer bestimmten Weise zu verändern hat, als auch die Art und Aufbereitung der zusätzlichen fremdsprachlichen Äußerungselemente, die ihm als Hilfen gegeben werden, bestimmen maßgeblich die Art und Weise der Bewältigung der Übungsaufgabe und entscheiden darüber, ob das Erreichen des Lernziels übungstechnisch möglich ist (oder durch zuviele 'Hilfen' torpediert wird). So müssen z.B. bei den auf die Rezeption gerichteten Übungen alle einzusetzenden Elemente formal vollständig vorgegeben werden, während dies bei den auf die Produktion gerichteten Übungen gerade nicht der Fall sein darf. Beim Üben morphologischer Phänomene sind die Lexeme dann z.B. ohne die entsprechenden Markierungen zu liefern.

Bei den rezeptiven Übungen fungieren die in der Diskussion der Materialgestaltung schon genannten Optionen bei der Darbietung der Auswahl-Elemente wiederum als Steuerungsmechanismen, um ein rein mechanisches, allein durch die Distribution gelenktes Manipulieren mit den gegebenen Elementen zu verhindern und zu gewährleisten, daß die richtige Entscheidung nur möglich ist, wenn der Lernende das anstehende Lernproblem gelöst hat (also z.B. richtig diskriminiert hat, einer bestimmten Form die richtige lexikalische oder grammatische Bedeutung zugeordnet hat etc.).

Innerhalb der für die Zielsetzung unbedingt erforderlichen Entscheidungen der Materialgestaltung bleibt noch ein Spielraum, in dem unterschiedliche Schwierigkeitsgrade festgelegt werden können. Steuernd wirkt in diesem Sinne z.B. die Tatsache, ob die Stellen und Elemente, die verändert werden sollen, markiert sind oder vom Lernenden selbständig gefunden werden müssen (s. Materialgestaltung).

Die Steuerung des Schwierigkeitsgrades bei den Übungen zur Entwicklung der rezeptiven Kommunikationsfähigkeiten erfolgt durch zusätzliche Verständnishilfen (muttersprachliche/ fremdsprachliche Vokabelerklärungen, Sacherklärungen, Situationserläuterungen), inhaltliche Vorwegnahme (muttersprachliche Textversion, muttersprachliche/ fremdsprachliche Inhaltsangabe, Paraphrase/ Transkription schwieriger Abschnitte), inhaltliche Strukturierung durch Leitfragen, unterstützendes visuelles, akustisches und optisches Material (Fotos, Zeichnungen, Filme, Diagramme).

Bei den Übungen zur Entwicklung der produktiven Kommunikationsfähigkeiten sind als zusätzliche Kompositionshilfen zu nennen: fremdsprachliches Kompositionsgerüst, strukturierende fremdsprachliche Fragen, fremdsprachliche Schlüsselwörter, Stichworte oder Notizen, einzelne fremdsprachliche Formulierungen, fremdsprachliche Textvorlage (zur Orientierung).

Bei allen semantisch relevanten Übungen (ausgeschlossen sind hier also nur die Übungen zur Festigung der Laut- und Schriftgestalt) greift zusätzlich die Inhaltsdimension steuernd ein. Der Lernende muß das semantische Konzept kennen, das er in den (produktiv ausgerichteten) Übungen versprachlichen soll. Dies kann ihm gegeben werden durch muttersprachliche Einzeläquivalente, muttersprachliche/ fremdsprachliche Umschreibungen oder Inhaltsangaben, muttersprachliche Textversionen (die nicht zum Übersetzen gedacht sind, sondern zum Übermitteln des Inhalts, der dann anschließend in die Fremdsprache übertragen wird). Die Präsenz des semantischen Konzepts läßt sich in begrenztem Umfang auch durch außersprachliche Mittel herstellen, nämlich durch den Rekurs auf Personen, Gegenstände, Attrappen u.ä. sowie auf bildliche, akustische, akustisch-optische und gestisch-mimische Repräsentation.⁹²

Auch bei nichtproduktiven Übungen, bei denen nur zu verstehen oder nur auszuwählen ist, kommt der Inhaltsdimension eine steuernde Funktion zu. Sie wirkt sich durch den **impliziten Rückgriff** auf bestimmte Wissens- und Erfahrungsbestände aus, die beim Lernenden vorausgesetzt werden können. Dazu gehören allgemeines Sach- und Erfahrungswissen, persönliche Einstellungen, Meinungen, Ideen u.ä., spezielle Text- und Textsortenkenntnis sowie das Wissen um kommunikative Verhaltensmuster, Diskurs- und Konversationsregeln, um sachlogische, kollokative, textkonstitutive und semantische Beziehungen wie die der Synonymie, Antonymie, Hyponymie, Konversheit, Gradation und Folgewirkung, die des metaphorischen Gebrauchs, der Ableitungen aus der gleichen Wurzelbedeutung, der Ähnlichkeit mit muttersprachlichen oder anderssprachlichen Wörtern, Lehn- oder Fremdwörtern etc.⁹³. Eine ausführliche Erörterung der semantischen Beziehungen erfolgt im Lexik-Kapitel des zweiten Teils. Um z.B. in dem Mini-Dialog

I've got a toothache - Then you'd better go to the dentist

das Prinzip zu durchschauen, nach dem hier aus der Initialäußerung die Reaktionsäußerung entwickelt wird, muß der Lernende ein bestimmtes Erfahrungswissen aktivieren, die Folgebeziehung realisieren und auf ein bestimmtes kommunikatives Verhaltensmuster rekurrieren, nämlich auf eine Information (die ein unbefriedigendes psychophysisches Befinden signalisiert) mit einem Rat (zur Behebung des unerfreulichen Zustands) reagieren. (Daß es außerdem noch des Musterbeispiels bedarf, um die Bildung dieser bestimmten Struktur zu gewährleisten, bleibt von dem Rückgriff unberührt.)

5. ARBEITSWEISE

Mit dem letzten der fünf eine Übung charakterisierenden Merkmale, der Arbeitsweise, ist der unterrichtsorganisatorische Vollzug zu beschreiben, der darüber entscheidet, wie die mit einer bestimmten Zielsetzung, einem bestimmten Tätigkeitsmerkmal, einer bestimmten inhaltlich-formalen Ausprägung und bestimmten Steuerungselementen versehene Übung konkret ablaufen soll. Eine Spezifizierung der Arbeitsweise ist mit Hilfe von sechs Kategorien zu erreichen⁹⁴, in denen jeweils eine Entscheidung getroffen werden muß.

Jede Übung läßt sich kennzeichnen durch den **Ort**, an dem sie stattfindet:

- im Unterrichtsraum (als dem u.U. auch elektronisch ausgestatteten Ort, wo alle Lernenden im Klassenverband zusammen sind)

- im Sprachlabor (als dem Ort, wo auditive oder auch audio-visuelle Medien individuell einsetzbar sind)
- zu Hause (als dem Ort, wo der Lernende auf sich allein angewiesen ist).

Als nächstes muß das **Medium** bestimmt werden, d.h. der optische oder akustische Kanal (bzw. deren Kombinierung), über den die sprachlichen Äußerungen realisiert werden:

- bei mündlicher Arbeitsweise erfolgen Informationsaufnahme und Informationsabgabe über den akustischen Kanal (d.h. der Lernende hört und spricht)
- bei mündlich-schriftlicher Arbeitsweise erfolgt die Informationsaufnahme über den akustischen und die Informationsabgabe über den optischen Kanal (d.h. der Lernende hört und schreibt)
- bei schriftlich-mündlicher Arbeitsweise erfolgt die Informationsaufnahme über den optischen und die Informationsabgabe über den akustischen Kanal (d.h. der Lernende liest und spricht)
- bei schriftlicher Arbeitsweise erfolgen Informationsaufnahme und Informationsabgabe über den optischen Kanal (d.h. der Lernende liest und schreibt).

Anzahl und Verhältnis der Teilnehmer werden in der **Sozialform** festgelegt:

- Arbeit im Klassenverband findet (potentiell) unter Beteiligung aller Lernenden statt, in einer Interaktion zwischen Lehrendem und Lernenden oder der Lernenden untereinander, in einem für alle verbindlichen einheitlichen Tempo und unter direkter, kontinuierlicher Kontrolle des Lehrenden.
- Gruppenarbeit findet in der Interaktion zwischen mehr als drei Lernenden statt, in einem von der Gruppe bestimmten Tempo und unter möglicher direkter, aber nur sporadischer Kontrolle des Lehrenden.
- Partnerarbeit findet in der Interaktion zwischen zwei Lernenden statt, in einem von den beiden Partnern bestimmten Tempo und unter möglicher direkter, aber nur sporadischer Kontrolle des Lehrenden.
- Einzelarbeit findet in der Konfrontation des einzelnen Lernenden mit dem Übungsstoff statt, in einem individuell bestimmtem Tempo und (außer bei der Arbeit zu Hause) unter möglicher direkter, aber nur sporadischer Kontrolle des Lehrenden.

Weiterhin muß bei der Arbeitsweise über die **Hilfsmittel**, d.h. die konkreten Mittel entschieden werden, die für den Übungsablauf benötigt bzw. herangezogen werden. Als solche sind zu nennen:

- am Unterricht beteiligte Personen, also der Lehrende und die Lernenden in ihrer akustischen und motorischen Repräsentanz (Einsatz von Stimme und Gestik/ Mimik)
- Requisiten, d.h. Gegenstände oder Attrappen (im Unterrichtsraum vorgefunden oder mitgebracht)
- Technische Geräte und ihr Zubehör (Bild- und Tonbildprojektoren, Tonaufnahme- und -abspielgeräte, Computer etc.), jeweils lehrergesteuert oder schülergesteuert einsetzbar
- Textmaterial, Bildmaterial (Zeichnungen, Fotos, etc.), Tonmaterial (Tonbänder, Cassetten, Platten etc.), Ton-Bild-Material (Filme, Videos), Arbeitsmaterial (speziell präparierte Arbeitsblätter, Lösungsblätter, Schriftkarten, Bildkärtchen etc.)

Schließlich gehört zur Arbeitsweise die **Kontrolltechnik**, die eine Entscheidung darüber ermöglicht, ob die gefundene Lösung richtig ist oder nicht bzw. ob das Übungsziel erreicht wurde oder nicht. Die Kontrolle kann erfolgen:

- durch den Lehrenden (bei mündlicher und schriftlich-mündlicher Arbeit im Klassenverband unmittelbar, bei schriftlicher Arbeit durch späteres Nachsehen, bei mündlicher Arbeit mit Tonträgern durch späteres Anhören)
- durch die Mitschüler (innerhalb der mündlichen und schriftlich-mündlichen Arbeit im Klassenverband)
- durch den Partner (bei mündlicher und schriftlich-mündlicher Partnerarbeit unmittelbar, bei schriftlicher Einzelarbeit mittels Austausch oder Vergleich der Arbeitsblätter bzw. Vergleich des Partnerarbeitsblattes mit dem Lösungsblatt)
- durch Selbstkontrolle (mittels Lösungsblatt)
- durch programmiertes *Reinforcement* (im programmgesteuerten Unterricht)

Das innere Organisationsprinzip, d.h. die Inszenierung, in der die Übung dem Lernenden dargeboten wird und die seine intellektuelle und seine emotionelle Haltung der Übung gegenüber prägt, könnte mit dem Begriff der **Motivationsform** umschrieben werden. Hier lassen sich drei Grundhaltungen unterscheiden:

- die Spielhaltung, die sich im Rollenspiel (jeder Art von simulierter Dialogisierung, in der der Lernende sich selbst oder eine bestimmte Person spielt), im Wettspiel (wo es primär ums Gewinnen geht, einzeln oder in der Gruppe), im Such- oder Ratespiel (wo etwas herauszufinden ist) und im Kreativspiel (wo etwas zu erschaffen ist) manifestiert
- die Kommunikationshaltung, bei der der Wunsch nach Aufnahme und Abgabe von für den Kommunikationspartner jeweils unbekannter Information dominiert
- die Testhaltung, bei der der Lernende primär seine Kenntnisse in bezug auf bestimmte Lernprobleme der linguistischen Subsysteme in der Anwendung überprüfen will.

(Mit Testhaltung ist keine Prüfungssituation mit Streßmerkmalen gemeint. Es geht vielmehr um bewußtes, autonomes Lernen, das auch innerhalb des Klassenzimmers möglich ist.)

Die Wahl der einzelnen Organisationselemente und ihre Kombination ist ebenso wenig beliebig wie bei den übrigen Merkmalskategorien. Vielmehr entscheidet auch hier die jeweils getroffene Option darüber, ob die Zielsetzung erreicht werden kann oder nicht. Das komplizierte Koordinatengeflecht wird bei der Diskussion der einzelnen Übungstypen im zweiten Teil zur Sprache kommen.

SCHEMATISCHE ÜBERSICHT ZIELSETZUNG

Klanggestalt und Schriftbild

1. Wahrnehmung der Klanggestalt: Schulung des auditiven Diskriminationsvermögens, d.h. der Fähigkeit, verschiedene Laute bzw. Lautkombinationen sowie prosodische Elemente zu unterscheiden oder gleiche Laute bzw. Lautkombinationen sowie prosodische Elemente als solche zu identifizieren
2. Hervorbringung der Klanggestalt: Schulung des artikulatorischen und prosodischen Differenzierungsvermögens, d.h. der Fähigkeit, Artikulation und Prosodie bei der Lautproduktion entsprechend zu variieren
3. Wahrnehmung des Schriftbildes: Schulung des visuellen Diskriminationsvermögens, d.h. der Fähigkeit, verschiedene Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen unterscheidend wahrzunehmen oder gleiche Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen als solche zu identifizieren
4. Hervorbringung des Schriftbildes: Schulung des grapho-motorischen Differenzierungsvermögens, d.h. der Fähigkeit, verschiedene Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen entsprechend differenziert wiederzugeben
5. Umsetzung vom Schriftbild in die Klanggestalt: Schulung des optisch-akustischen Umsetzungsvermögens, d.h. der Fähigkeit, ein bestimmtes Schriftbild in die entsprechende Klanggestalt umzusetzen
6. Umsetzung von der Klanggestalt ins Schriftbild: Schulung des akustisch-optischen Umsetzungsvermögens, d.h. der Fähigkeit, eine bestimmte Klanggestalt in das entsprechende Schriftbild umzusetzen

Lexik

7. Schulung der lexikalischen Bedeutungserkennung, d.h. der Fähigkeit, einer gegebenen Laut- oder Schriftform eine bestimmte kontextgebundene oder kontext-unabhängige Vorstellung zuzuordnen
8. Schulung der lexikalischen Formgebung, d.h. der Fähigkeit, einer bestimmten kontextgebundenen oder kontextunabhängigen Vorstellung die entsprechende lexikalische Laut- oder Schriftform zuzuordnen

Morpho-Syntax

9. Schulung der morpho-syntaktischen Bedeutungserkennung, d.h. der Fähigkeit, aus der morphematischen Gestalt und/ oder der syntaktischen Position einer gegebenen Laut- oder Schriftform die entsprechende grammatische Bedeutung zu entschlüsseln
10. Schulung der morpho-syntaktischen Formgebung, d.h. der Fähigkeit, zum Ausdruck einer grammatischen Bedeutung die zur Verfügung stehenden Lexeme mit der den grammatischen Regularitäten der Fremdsprache entsprechenden morphematischen Gestalt zu versehen und ihnen die entsprechende syntaktische Position zuzuweisen

Kommunikationsfähigkeiten

11. Hörverstehen: Schulung der mündlichen rezeptiven Kommunikationsfähigkeit
12. Leseverstehen: Schulung der schriftlichen rezeptiven Kommunikationsfähigkeit
13. Gesprächsfähigkeit: Schulung der mündlichen produktiven Kommunikationsfähigkeit
14. Schriftlicher Ausdruck: Schulung der schriftlichen produktiven Kommunikationsfähigkeiten

SCHÜLERTÄTIGKEIT

Tätigkeiten in bezug auf das Sprachmaterial:

Erhaltend

- Nachsprechen
- Abschreiben
- Ablesen
- Niederschreiben von Vorgesprochenem
- Zuordnend

Verändernd

- Zusammensetzen
- Erweitern
- Vervollständigen
- Ersetzen
- Korrigieren

Rezipierend bzw. produzierend

- Verstehendes Hören
- Verstehendes Lesen
- Produzierendes Sprechen
- Produzierendes Schreiben

Non-verbales Reagieren

Muttersprachliches Reagieren

MATERIALGESTALTUNG

1. Umfang

Wortebene: Einzelwörter / Syntagmen

Satzebene: Einzelsätze / Satzpaare

Textebene: Mini-Dialoge (auf der Basis von Sprechaktsequenzen) / Vollständiger Text oder
Textabschnitt (differenziert nach Hörtext, Lesetext, Sprechvorlage, Schreibvorlage)

2. Prinzipien der Zusammenstellung

Häufung

Kontrastierung

von folgenden Elementen:

Laute bzw. Lautkomplexe, Prosodeme, Grapheme bzw. Graphemkomplexe, Laut-Schrift-Entsprechungen, Schrift-Laut-Entsprechungen, Lexeme, grammatische Formen bzw. Formkategorien, syntaktische Strukturen, Sprechakte bzw. Sprechaktsequenzen, Textsorten

in folgenden Einheiten:

Wörter, Syntagmen, Sätze, Mini-Dialoge, Texte

3. Aufbereitung:

a) Darbietungsmöglichkeiten der Einheiten bei verändernden Tätigkeiten

- lückenhaft (zum Vervollständigen)
- in Einzelteile zerlegt (Wort-Teile, Satz-Teile, Satzgefüge-Teile, Minidialog-Teile, Text-Teile) zum Zusammensetzen
- ausbaufähige Sätze, Mini-Dialoge, Texte (zum Erweitern, mit/ ohne Markierung)
- variierbare Sätze, Mini-Dialoge, Texte (zum Ersetzen, mit/ ohne Markierung)
- mit Fehlern (zum Korrigieren, mit/ ohne Markierung)

b) Darbietungsmöglichkeiten von Auswahl-Elementen bei rezeptiver Zielsetzung:

- in ungeordneter Reihenfolge mit/ ohne überzählige(n) Elemente(n)
- als Mehrfach-Antworten

c) Darbietungsmöglichkeiten von Texten:

- Übernahme von Originaltexten oder Textabschnitten mit/ ohne Abänderung (Kürzung, Vereinfachung)
- Konstruktion von didaktischen Texten (vorbereitet/ spontan)

4. Verwendung von außersprachlichem Material:

- visuell (Fotos, Zeichnungen, Graphiken)
- akustisch-visuell (Filme)
- akustisch (Geräuschuntermalung)

STEUERUNG

1. Aufgabenstellung

- Handlungsanweisung: Imperativ / Frage
- Situationsangabe
 - mit/ ohne Musterbeispiel
 - mit/ ohne zusätzliche metasprachliche Erklärungen
 - mit/ ohne zusätzliche erleichternde Informationen

2. Vorliegendes Sprachmaterial

- Fremdsprachliche Vorlagen (s. MATERIALGESTALTUNG)
- Zusätzliche fremdsprachliche Äußerungselemente
- a) unentbehrlich zur Bewältigung der Übungsaufgabe: Auswahl-Elemente (s. MATERIALGESTALTUNG)
- b) zusätzliche Hilfen bei der Bewältigung der Übungsaufgabe:
 - Verständnishilfen (Vokabel-, Sach-, Situationserläuterungen, Inhaltsangabe,, Fragen, akustisches/optisches Material)
 - Kompositionshilfen (Gerüst, Fragen, Schlüsselwörter, Stichworte/ Notizen, Formulierungshilfen, Textvorlage)

3. Möglichkeiten der Vorgabe des semantischen Konzepts zum Versprachlichen

- Muttersprachliche Äquivalente, Umschreibungen, Inhaltsangaben, Textversionen
- Fremdsprachliche Umschreibungen, Inhaltsangaben
- Außersprachliche Elemente
- Personen, Gegenstände, Attrappen u.ä.
- bildliche Darstellungen (Fotos, Zeichnungen, Diagramme)
- akustische Darstellungen
- akustisch-optische Darstellungen (Filme)
- gestisch-mimische Darstellungen

4. Impliziter inhaltsbezogener Rückgriff auf

- allgemeines Sach- und Erfahrungswissen
- persönliche Einstellungen, Meinungen, Ideen u.ä.
- spezielle Textkenntnis
- spezielle Textsortenkenntnis
- kommunikative Verhaltensmuster
- sachlogische, textkonstitutive, semantische, kollokative und Wortableitungsbeziehungen

ARBEITSWEISE

1. Ort

- Klassenraum
- Sprachlabor
- zu Hause

2. Medium

- mündlich
- mündlich-schriftlich
- schriftlich-mündlich
- schriftlich

3. Sozialform

- Arbeit im Klassenverband
- Gruppenarbeit
- Partnerarbeit
- Einzelarbeit

4. Hilfsmittel

- Personen (Lehrende und Lernende)
- Requisiten
- Technische Geräte
- Textmaterial, Arbeitsmaterial (präparierte Arbeitsblätter, Schriftkarten, Lösungsblätter etc.), Bildmaterial, Tonmaterial

5. Kontrolltechnik

- Lehrender
- Mitschüler
- Partner
- Selbstkontrolle
- programmierte Kontrolle

6. Motivationsform

- Spiel (Rollenspiel, Wettspiel, Ratespiel, Kreativspiel)
- Informationsaufnahme und Informationsabgabe
- Überprüfung von Kenntnissen

ZWEITER TEIL: BESCHREIBUNG DER ÜBUNGSTYPEN

VORBEMERKUNG

Bei der Erarbeitung des Beschreibungsinstrumentariums galt die Aufmerksamkeit vorwiegend der begrifflichen Klarheit und Unterscheidbarkeit der Merkmalskategorien sowie der zumindest tendenziell vollständigen Erfassung ihrer möglichen Ausprägungen. Die Benutzung des Instrumentariums zur Beschreibung von Übungstypen erfordert die Einbeziehung einer neuen Dimension, nämlich der **Relationierung** der Kategorien in ihren spezifischen Ausprägungen.

Der hier verwendete Begriff des **Übungstyps** basiert auf der Vorstellung eines Koordinatengeflechts, das aufgrund eines solchen In-Beziehung-Setzens der Merkmalsausprägungen zustandekommt. Damit ist gleichzeitig auch eine zahlenmäßige Beschränkung der Typen gewährleistet, denn die Auswahlmöglichkeiten sind keineswegs endlos und erst recht nicht beliebig. Das Kombinationsgefüge bestimmter Merkmalsausprägungen reagiert vielmehr äußerst sensibel auf jede Veränderung. Auf diesen Mechanismus aufmerksam zu machen und ihn im Hinblick auf die Zielvorstellung der Befähigung zu fremdsprachlicher Verständigung zu **bewerten**, ist der eigentliche Sinn der typologischen Beschreibung. Indem die Auswirkungen der jeweiligen Entscheidungen antizipierend reflektiert werden, können Kombinationen verhindert werden, die die Übungsintention durchkreuzen oder den Übungserfolg von vornherein unmöglich machen.

Welche Kombinationsmöglichkeiten zu Haupttypen zusammengefaßt und welche als Untertypen aufgelistet werden, richtet sich jeweils nach Praktikabilitäts Gesichtspunkten. Neben der Zielkategorie, durch die eine erste Grobgliederung erfolgt, eignen sich vor allem die Merkmalskategorien der Schülertätigkeit und der Materialgestaltung als Hauptunterscheidungsmomente, während der Steuerung und der Arbeitsweise weniger typenbildende als untergliedernde Funktionen zukommen.

Der im ersten Teil bei der Merkmalsbeschreibung unternommene Versuch einer möglichst nur an den Phänomenen orientierten Darstellung, die sich nicht unbedingt an überkommene Begrifflichkeiten gebunden fühlt⁹⁵, wird bei der Übungsbeschreibung fortgesetzt. Hier ist es vor allem die Koppelung der Übungen an bestimmte methodische Konzepte, die es zu lösen gilt, weil sie den Blick verstellt für die Tatsache, daß sich gewisse Sachverhalte - unabhängig von ihrer Inanspruchnahme durch bestimmte 'Methoden' - für das Erlernen einer Fremdsprache als konstitutiv erweisen und damit als dem Phänomen inhärente Faktoren zu berücksichtigen sind.⁹⁶

Die Beschreibung erfolgt aus der Perspektive einer integrierenden Zusammenschau. Eine solche Integration der verschiedenen Methodenansätze, die in den letzten Jahrzehnten tempobeschleunigt einander ablösen, ist insofern möglich, als diese 'Methoden' sich als gleichsam notwendige Etappen in einer einheitlichen Entwicklungslinie interpretieren lassen.

Der Ausgangspunkt war die von Viëtor eingeleitete 'Umkehr', bewirkt durch die damals wieder neu erfolgende Verpflichtung des Sprachunterrichts auf das Ziel, eine fremde Sprache sprechen zu lernen. Durch diese Orientierung erlangte nicht nur die Aussprache vermehrte Aufmerksamkeit, sondern auch der Satzkontext und der Inhalt sowie die Reaktion der Lernenden darauf⁹⁷.

Die sog. direkte Methode (deren Extrempositionen von der vermittelnden abgeschwächt wurden) und die darauf folgenden 'Methoden' oder 'Approaches' unterschiedlicher nationaler Herkunft wie die audio-linguale Methode, die audio-visuelle Methode, die bewußt-praktische bzw. bewußt-vergleichende Methode, der 'situational approach', die Kommunikative Didaktik, bis hin zum 'individualized teaching' und dem als alternativ bezeichneten 'humanistic approach' bzw. dem holistischen Ansatz unserer Tage sind als konsequente Folge aus der einmal eingeschlagenen Richtung zu interpretieren, und zwar derart, daß nach und nach immer mehr linguistische, psychologische, soziologische, pädagogisch-philosophische Faktoren in den Blick kamen, die bei der realen, vor allem mündlichen Kommunikation zwischen Menschen eine Rolle spielen.

Daß diese Entwicklung sich gemeinhin keineswegs als einheitlich, sondern als sehr heterogen bzw. als Abfolge von gegensätzlichen Pendelausschlägen präsentiert, liegt daran, daß der jeweils neu hinzukommende Faktor einseitig ins Rampenlicht gerückt und damit zwangsläufig überinterpretiert wird. Häufig erhält er seine Wirkkraft gerade dadurch, daß man ihn als Gegenprinzip gegen etwas aufstellt, das vorher genau so einseitig propagiert wurde⁹⁸. Als so entstandene falsche bzw. scheinbare

Alternativen, die zwar verschiedene, aber durchaus miteinander in Einklang zu bringende Aspekte innerhalb eines komplexen Faktorenbündels darstellen, wären zu nennen: bildend - praktisch/ nützlich; *habit formation - cognitive code learning*; imitativ - kognitiv; kreativ - konditioniert; Wissen - Können; einsprachiges Unterrichten - zweisprachiges Unterrichten; systemlinguistische Progression - pragmatische Progression (nach Sprechakten); lehrerorientiert - schülerorientiert; Denken - Tun; prozeßorientiert - produktorientiert; rational - emotional; L1-abhängig - L1-unabhängig; erwerben - erlernen etc.

Der Ursprung dieser alternativen Positionsbestimmungen, die in den einzelnen Ländern zwar mehr oder weniger stark ausgeprägt, aber doch im gesamten west- und osteuropäischen sowie im anglo-amerikanischen Raum anzutreffen sind⁹⁹, liegt nicht in unterschiedlichen fremdsprachendidaktischen Konzepten begründet, sondern ist der Ausfluß einer größtenteils unreflektiert erfolgenden Applikation von Lehrmeinungen der Bezugswissenschaften, die eine parallele Entwicklung durchliefen. So wandte sich z.B. die Linguistik und die aus ihr sich ausgliedernde Psycho-, Sozio- und Pragmalinguistik wie auch die verschiedenen Subdisziplinen der Psychologie in zunehmendem Maße dem Phänomen des Miteinander-Sprechens als eines psychischen Vorgangs und eines sozialen Aktes zu.

Innerhalb der aufgezeigten Entwicklungslinie scheint der Zeitpunkt gekommen, wo die Fremdsprachendidaktik mit der Zielsetzung der Kommunikationsfähigkeit konsequent Ernst machen könnte, so konsequent, wie es zu Beginn der 'Umkehr' noch nicht möglich war, wie es nun aber - angesichts der veränderten Weltlage am Ende des Jahrhunderts - umso dringlicher erscheint. Daß diese Zielsetzung gerade durch Üben zu erreichen ist, wird hier als These vertreten. Der Beweis soll durch die im Folgenden vorgelegten Übungsvorschläge erbracht werden, denn nicht **daß** geübt wird, ist entscheidend, sondern **wie** geübt wird.

Der "Typenbeschreibung" ist in jedem Kapitel eine "Vorbemerkung" vorangestellt, in der die relevante **Fachliteratur** der letzten 20 bis 25 Jahre aufgearbeitet und der jeweilige Übungsbereich in seinen sprachlichen (vor allem die Sprachbenutzung betreffenden) und lernpsychologischen Voraussetzungen und den daraus zu ziehenden methodischen Konsequenzen vorgestellt wird.

Die oberste Prämisse, unter der alle hier gemachten Vorschläge zu verstehen sind, lautet, daß eine Effektivierung des Übens nur durch eine umfassende **Systematisierung** zu erreichen ist. Diese stellt selbst wiederum eine wichtige, u.a. auch motivational wirksame Lernhilfe dar. Wie in der Einleitung erwähnt, stehen die praktizierten Unterrichtskonzeptionen, die um einen Lektionstext zentriert sind, einer solchen Systematisierung entgegen. Auch die für das systematische Üben zwangsläufig zu erhebende Forderung nach Konzentration auf **isolierte Zielvorstellungen**¹⁰⁰ stößt in den Lehrwerken nicht auf Gegenliebe. Die Übungen sind dort meist multifunktional konzipiert, um eine breite Streuung von Anwendungsmöglichkeiten zu bieten. Dem wird hier die Auffassung entgegengestellt, daß erst die Beschränkung auf eine bestimmte Zielsetzung die Möglichkeit eröffnet, alle Elemente der Übung daraufhin zu prüfen, ob sie diesem Ziel optimal dienlich sind. Nach dieser methodischen Trennung kann evtl. eine methodisch ebenso durchdachte Kombination erfolgen. Die Polyvalenz der Einzellelemente darf jedoch nicht mit Multifunktionalität verwechselt werden. Eine wertende Empfehlung ist immer nur im Hinblick auf eine eindeutige Funktion möglich, entsprechend dem Grundsatz, daß nicht ein und dieselbe Übung für verschiedene Zwecke gleich gut sein kann.

ÜBUNGEN ZUR FESTIGUNG DER SPRACHLICHEN SUBSYSTEME

ALLGEMEINE GRUNDSÄTZE

Die Ausfaltung der die Kommunikationsfähigkeit ausmachenden komplexen sprachlichen Leistung in Einzelleistungen entspricht übungstheoretisch wie übungspraktisch alter Tradition. Wortschatz-, Grammatik- und Ausspracheübungen - letztere haben sich seit der Reformbewegung einen,

wenn auch nicht gerade gleichberechtigten Platz erobert - werden in den methodischen Darstellungen meist gesondert behandelt und sind in den Lehrbüchern mehr oder weniger getrennt vertreten.

Schließt man von der Ausführlichkeit, mit der die Übungen zu den Einzelaspekten erörtert werden, auf ihren Stellenwert innerhalb des Unterrichts, so kann der Eindruck entstehen, als bildeten sie das Kernstück der Übungspraxis. Dieser Eindruck wird verstärkt durch das tatsächliche Übungsangebot, bei dem ebenfalls die genannten Übungen den größten Anteil stellen. Daß der Unterricht bei diesen Vorgaben entsprechend abläuft, ist zu vermuten und läßt sich vielfach bestätigen. An dieser Sachlage hat auch die sog. kommunikative Wende in der Fremdsprachendidaktik nicht viel zu ändern vermocht. Zwar hat sie das Lernziel der "kommunikativen Kompetenz" allgemein stärker ins Bewußtsein gehoben, doch blieb eine durchschlagende Wirkung auf die Übungspraxis weitgehend aus. Bevor sich die Einsicht von der Notwendigkeit und der Realisierbarkeit von Übungen zur Entwicklung der jeweiligen Kommunikationsfähigkeit etablieren und ein gewisses Gleichgewicht einstellen konnte, erfolgte schon der Gegenanschlag in Gestalt einer verstärkten Hinwendung zu Grammatik- und Wortschatzübungen, die zwar 'kommunikativer' als früher gestaltet sind, aber dennoch für sich allein keine Kommunikationsfähigkeit vermitteln können.

Unabhängig von den jeweils vorherrschenden Trends ist festzuhalten, daß Übungen zu den sprachlichen Subsystemen unabdingbar sind und bleiben, da durch sie erst die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, daß der Lernende sich auf das Üben der Kommunikationsfähigkeit konzentrieren kann, ohne durch allzu viele Defizite in den Teilbereichen belastet zu sein. Quantitativ, d.h. gemessen an der (vor allem im Kontaktunterricht) zur Verfügung stehenden (Übungs-)Zeit kommt ihnen allerdings weniger Gewicht zu als den Übungen zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten.

Die geforderte lernzieladäquate Gewichtsverteilung läßt sich nur realisieren, wenn die Übungen zu den Einzelaspekten des sprachlichen Systems unterrichts- und lernökonomischer eingesetzt werden, als dies bis jetzt geschieht. Eine der wichtigsten Voraussetzungen dafür ist die Feststellung von **Lernproblemen**, d.h. von denjenigen lautlich-prosodischen sowie orthographischen, lexikalischen und grammatischen Phänomenen, die den Lernenden Schwierigkeiten bereiten oder bereiten werden. Systematisches Üben bedeutet also nicht Behandlung aller im linguistischen System ausgewiesenen Phänomene - wie bei der Einführung - sondern prophylaktischer oder therapeutisch-remedialer Abbau spezifischer Lernprobleme. Nur durch eine solche - in sich legitime - Beschränkung ist der Übungsaufwand sinnvoll zu begrenzen.

Wiewohl sich aufgrund kontrastiver Sprachanalysen die Lernprobleme einer bestimmten Fremdsprache für Lernende mit einer bestimmten Muttersprache (und evtl. einem bestimmten muttersprachlichen Dialekt) theoretisch im Ganzen vorhersehen lassen (KRUPPA 1975), können die Lernprobleme in der Praxis von Fall zu Fall, d.h. bei Lerngruppen oder -individuen doch unterschiedlich sein - ein Phänomen, das u.a. durch die *interlanguage*-Studien zunehmend an Bedeutung gewinnt. Gerade die widersprechenden Ergebnisse von neueren empirischen Untersuchungen zur kontrastiven Analyse deuten darauf hin, daß die Sachlage hier sehr viel komplexer ist, weil nicht nur linguistische, sondern auch im einzelnen schwer faßbare psychologische Faktoren eine Rolle spielen (FOWLER 1984). Linguistisch feststellbare interlinguale Kontrastivität kann deshalb nicht die alleinige Richtschnur abgeben für die Übungsgestaltung. Es gibt auch Kontraste, die keine Lernschwierigkeiten bieten.¹⁰¹ Teilähnlichkeiten scheinen dagegen fast immer Probleme zu bereiten. Die gleiche Vorsicht ist bei intralingualer Kontrastivität geboten. Bei weitem nicht alle Phänomene, sondern nur diejenigen, die in der Praxis der Sprachverwendung alternative Entscheidungen verlangen, müssen kontrastiv geübt werden (vgl. dazu die Erörterung im 3. Teil, Kap. 1).

Die spezifischen Defizite der Lerngruppe oder einzelner Lernender sind durch eine Analyse ihrer Fehler zu eruieren¹⁰². Für diese **lernerbezogene Defizitanalyse** - die u.U. zusammen mit den Mitlernenden erstellt werden kann - eignen sich am besten Ausschnitte aus mündlicher und schriftlicher Textproduktion oder -rezeption, bei denen der Lernende seine Aufmerksamkeit nicht auf Subsysteme, sondern auf die Kommunikation, also auf die Versprachlichung von Vorstellungen oder deren Verstehen richtet. Hier wird sichtbar, welche Teilfähigkeiten noch nicht genügend automatisiert sind. Gleichzeitig zeigt sich, in welchem kontextuellen Umfeld bestimmte Fehler sich häufen - ein Hinweis, der für die Materialgestaltung relevant wird. Dem sicher nicht unbeträchtlichen Aufwand einer solchen Defizitanalyse steht die Gewißheit gegenüber, nicht irgendwelche, sondern auf Abhilfe zielende Übungen konzipieren zu können.

Da sich der Lernprozeß selbst innerhalb einer Gruppe bei den einzelnen Lernenden mehr oder weniger unterschiedlich vollzieht, ist ein systematisches Üben der Teilfähigkeiten überwiegend auf **individuelle Einzelarbeit** angewiesen. Diese das jeweilige Lerntempo, die Lernkapazität etc. berücksichtigende Einzelarbeit sollte vom Lernenden (unter Anleitung des Lehrenden) anhand eines individuellen Übungsheftes selbständig durchgeführt und verantwortet werden (WAGNER 1985, SOMMERFELD 1986).

Voraussetzung dafür ist wiederum, daß der Lernende um die Lernprobleme weiß und - gesteuert durch eine klare Aufgabenstellung - bewußt an ihrer Bewältigung arbeitet. Es geht also prinzipiell um **bewußtes Lernen** (BÖHME 1974, WENDEN 1986).

Ob diese individuelle Einzelarbeit innerhalb der gemeinsamen Unterrichtszeit oder zu Hause, als **Hausarbeit**, stattfindet, hängt von der Unterrichtsorganisation ab. Bei knapp bemessener Unterrichtszeit (wie z.B. zwei bis vier Wochenstunden) ist wohl kaum ohne Hausarbeit auszukommen, da die im Kontaktunterricht zur Verfügung stehende Zeit möglichst für die kommunikativen Aktivitäten genutzt werden sollte, die nur im Austausch innerhalb der Lerngruppe sinnvoll stattfinden können. Die außerhalb des Kontaktunterrichts anzusetzende Zeit für individuelle Hausarbeit muß deshalb fest mit eingeplant werden, und zwar nicht als freiwillige Sonderleistung, sondern als integraler, obligatorischer Bestandteil des Unterrichtsprogramms. Anders ist das für den Erwerb einer Fremdsprache notwendige Übungsaufkommen im Sinne eines Gedächtnistrainings nicht zu bewältigen.

Da ein systematisches Üben der sprachlichen Teilfähigkeiten kaum im Hinblick auf einzelne Sprachelemente, sondern vorwiegend im Hinblick auf die Regularitäten des phonisch-prosodischen, graphischen, lexikalisch-semantischen und morpho-syntaktischen Systems zu realisieren ist, muß das dem Unterricht zugrundeliegende Sprachmaterial selbst unter ebendiesen Aspekten systematisiert werden. Aus einem solchermaßen aufbereiteten Fundus kann der Lehrende dann (vor allem beim remedialen Üben) die benötigten Übungen ad hoc und ohne großen Zeitaufwand zusammenstellen. Dieser **Materialpool** könnte bei entsprechender Programmierung durch den Computer bereitgestellt werden.¹⁰³ Dessen Fähigkeit, große Datenmengen zu verarbeiten, eröffnet der systematischen Übungsgestaltung Möglichkeiten, die bisher utopisch erscheinen mußten. Die lernpsychologisch höchst fruchtbare aktive Beteiligung der Lernenden an der systematischen Ordnung des sukzessive dargebotenen Sprachmaterials nach gegebenen Gesichtspunkten war - solange die Menge noch überschaubar blieb - immer schon möglich (wenn auch nur selten praktiziert). Durch die Hereinnahme der neuen Technologie könnte diese Tätigkeit für die Lernenden in Zukunft jedoch sehr viel attraktiver werden.

Ein solcher Umgang mit dem Sprachmaterial setzt allerdings die **Freiheit von kommunikativem Dogmatismus** voraus. Das heißt, daß die Priorität des kommunikativen Unterrichts nicht dazu führen darf, alle nichtkommunikativen Phasen prinzipiell zu verpönen. Wird die spezifische Funktion der hier zu erörternden Übungen zur Festigung der Einzelaspekte des sprachlichen Systems grundsätzlich bejaht, so legitimiert sich die Zusammenstellung auch von Einzelwörtern oder Syntagmen ohne direkte kommunikative Absicht als ein lernpsychologisches und übungstechnisches Erfordernis. Dies ist nicht als rückschrittliche Abkehr vom kommunikativen Gebrauch der Sprache zugunsten der zielgerichteten Manipulation zu verstehen. Jener kommunikative Gebrauch bleibt vielmehr oberste Richtschnur, die es manchmal geraten erscheinen lassen kann, Einzelwörter einem Satz oder einem Text vorzuziehen, der - weil er im Hinblick auf das Lernproblem konstruiert wurde - kaum noch kontextualisierbar ist.

Trotz der Isolierung und der Fixierung auf ein möglichst operationalisierbar formuliertes Lernziel ist der Gesamtzusammenhang des Übungssystems immer im Auge zu behalten. Das heißt, daß ein Übungsablauf zu konzipieren ist, in dem der notwendigen Isolierung stets die **Re-Integration** folgt, und zwar nicht nur innerhalb desselben Lernziels, sondern auch in der aufeinander aufbauenden Abfolge der auf Subsysteme und der auf Kommunikationsfähigkeiten bezogenen Übungen. So können z.B. Lautdiskriminationsübungen und Hörverstehensübungen in einen sequentiell organisierten Zusammenhang gebracht werden.

TYPENGRUPPE 1: KLANGGESTALT UND SCHRIFTBILD

Konzeptuelle Vorüberlegungen

Es steht außer Zweifel, daß die Aussprache- und Orthographiefähigkeiten bei den Fremdsprachenlernenden mehr oder weniger stark zu wünschen übriglassen. Wenn die Schwierigkeiten von der Art sind, daß sie die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit behindern, ist auf jeden Fall Abhilfe geboten. Kann z.B. bei relativ guter Beherrschung der Fremdsprache ein Text, sobald er laut vorgelesen werden muß, vom Vorlesenden selbst nicht mehr verstanden werden, weil die Konzentration auf die Aussprache die ganze Aufmerksamkeit beansprucht, so verrät dies einen Mangel an Sicherheit in der Umsetzung vom Schriftbild in die Klanggestalt, der durch systematisches Üben zu beseitigen (gewesen) wäre. Ist - um ein anderes Beispiel zu nennen - ein vorgelesener Text für den Zuhörenden nicht zu verstehen, weil der Vorlesende nicht genug zwischen bedeutungsrelevanten Lautoppositionen unterscheidet, so wird hier ein Versäumnis bei der Schulung dieses Differenzierungsvermögens offenbar. Defizite bei der Gesprächsfähigkeit, die in der mangelnden Handhabung z.B. der prosodischen Elemente begründet sind, können im Ernstfall schwerwiegende Kommunikationsstörungen bewirken.

Wie weit die Toleranzgrenze¹⁰⁴ jeweils gehen darf und soll, hängt u.a. von dem angestrebten Niveau ab, das nicht nur vom Lehrenden festgesetzt, sondern auch vom Lernenden akzeptiert werden muß.¹⁰⁵ Wer mit seiner Leistung zufrieden ist, dem werden als überflüssig empfundene Übungen kaum zu einer Verbesserung verhelfen.¹⁰⁶

Dem subjektiven Belieben sind hier andererseits jedoch auch deutliche Grenzen gesetzt, und zwar zunächst durch das Prinzip der **kommunikativen Verständlichkeit** (G. ABBOTT 1979), deren Beurteilung ihrerseits allerdings Probleme aufwirft (DAVIES 1985). Vor allem im Bereich der mündlichen Kommunikation wächst die Einsicht in die Tatsache, daß die Aussprache eine Schlüsselrolle bei der semantischen Dekodierung spielen kann¹⁰⁷ und beim Hörer u.U. sehr viel schwerer auszugleichen ist als z.B. grammatische Fehlbildungen (ALFES 1974, JAMES 1976, GUTKNECHT 1979, GASS/VARONIS 1982 und 1984, SEIDENBERG u.a. 1984, PASCOE 1987). In einem auf Kommunikationsfähigkeit ausgerichteten Fremdsprachenunterricht müßte diese Erkenntnis eine Aufwertung der Ausspracheübungen zur Folge haben (KELZ 1977a, STOCK 1986).

Das zweite, psychologisch motivierte Moment, das bei der sprachlichen Begegnung zwischen Menschen nicht ungestraft vernachlässigt werden darf, ist die gebotene Rücksicht auf mögliche **Irritationen** der Muttersprachler.¹⁰⁸ Bei diesem Phänomen, das sich in allen Bereichen der Kommunikation auswirkt, scheinen gerade Aussprachefehler eine besondere Rolle zu spielen. (GALAZZI-MATASCI/ PEDOYA 1983) Die weniger durch den Aspekt der Verständlichkeit als durch den alles beherrschenden Einfluß der linguistischen Phonemtheorie zu erklärende Beschränkung der schulischen Korrektur auf den Phonembereich muß z.B. unter dem Aspekt der Irritation teilweise zurückgenommen werden, da eine falsche Aussprache auch der Allophone die Kommunikation u.U. emotional beeinträchtigen kann (GERMER 1973, S. 50; HÜLLEN 1976, S. 128).

Unter dem Begriff Aussprache sind allerdings nicht nur die **Lautphänomene** zu verstehen, sondern auch die das Lautsegment überschreitenden suprasegmentalen Phänomene, die in dem Maße an Bedeutung für den Unterricht zunehmen, wie Kontext und Situation als entscheidende Faktoren ins didaktische Blickfeld gerieten. Gemeint sind die prosodischen Merkmale der **Betonung** (Ort, Verteilung und Art der Akzentuierung durch Tonhöhe, Dauer, Intensität), der **Pausenverteilung** (Sprechtaktgrenzen) und der **Intonation** (Tonhöhenverlauf)¹⁰⁹ sowie die in engem Zusammenhang mit der Prosodie stehende **Bindung**, die **Elision** (STRECKER 1972, HILLER 1983, MEINHOLD 1986) und das sog. Schwachtonphänomen (Vokalreduktion) vor allem im Englischen (PASCOE 1990) und Französischen, aber auch im Deutschen (MEINHOLD 1986, STÖTZER 1986)¹¹⁰. Seit geraumer Zeit wird in der fremdsprachendidaktischen Literatur für eine stärkere Beachtung dieser Phänomene auch im Unterricht plädiert¹¹¹ (DELATTRE 1966, P. LEON 1966, SCHRAND 1967a, MALMBERG 1970, DI CRISTO 1971, CALLAMAND 1972, LEON/ MARTIN 1972, FELDMANN 1973)¹¹², F.J. SAUER 1974, JAMES 1976, LANTOLF 1976, KADAR 1977, GERMER 1977b, WILDENHAHN 1977, GUTKNECHT 1979, HIRSCHFELD 1981, CURRIE/ YULE 1982, TUMPOSKY 1982, HIRST/ DI CRISTO 1984, ARNDT DNS 1984, SYPNICKI 1984, DUFEU 1986, FABER 1986, ARNDT DNS 1986, CHUN 1988, DIELING 1989).

Der Einfluß der Prosodie bezieht sich sowohl auf den sog. diskreten, d.h. für die lexiko-syntaktische Bedeutungsunterscheidung relevanten Bereich - und berührt damit unmittelbar die Verständlichkeit (vgl. KNIGHT 1975, WIOLAND 1982, JUHASZ 1985, MOSSIENKO 1985) als auch auf den von der außersprachlichen Situation abhängenden sog. graduellen, d.h. expressive, attitudinale Information übermittelnden Bereich, der für die Irritationen besonders anfällig ist (vgl. ESSER 1979, BRAZIL u.a. 1980, THIELE-KNOBLAUCH 1984, RAITH 1986, ARNDT u.a. 1986¹¹³). Es waren u.a. die diskurstheoretischen Veröffentlichungen der letzten Jahre, die eine Sensibilisierung für diesen Bereich bewirkten, auch wenn die Diskursanalytiker selbst wenig Konkretes dazu beitrugen, prosodische Merkmale als Diskursstrategie-Signale bei der "interpretation and negotiation of meaning" (SAVIGNON 1983) innerhalb der sprachlichen Interaktion zu beschreiben (CHUN 1988¹¹⁴). Eine Vernachlässigung dieser Signale (wie z.B. die Nicht-Berücksichtigung der Schwachtonformen in bestimmten Gesprächskonstellationen), die auch in einer relativ homogenen Kulturgemeinschaft wie der Europas durchaus unterschiedliche, eben kulturspezifische Interpretationen erfahren, bedeutet eine nicht zu unterschätzende Gefahr für die zwischenmenschliche Verständigung.

Als Basis für die inhaltliche Bestimmung der korrektiven Lernziele sind einmal die Ergebnisse kontrastiver bzw. konfrontativer (also nicht nur die Unterschiede, sondern auch die Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten umfassender) Analysen, und zwar sowohl interlingual (Muttersprache bzw. muttersprachliche Dialektvarianten und Fremdsprache oder Fremdsprache und Fremdsprache) als auch intralingual (innerhalb derselben Fremdsprache) heranzuziehen (BIERITZ 1974, ECKMAN 1981, HAMMERLY 1982, HIRSCHFELD 1983). Sie müßten sich in dem o.g. Materialpool niederschlagen. Zum anderen dient die individuelle oder gruppenspezifische Defizitanalyse als Grundlage (BIERITZ/GROTJAHN 1977, GRIEM 1977).¹¹⁵ Die sprachliche Normfrage sollte dabei immer im Hinblick auf die tatsächliche Sprachverwendung beantwortet werden und der natürlichen Sprachentwicklung Rechnung tragen.¹¹⁶ So muß der Lernende z.B. im rezeptiven Bereich mit den Ausspracheeigenheiten der lässigen Umgangssprache vertraut gemacht werden, ohne daß er sie selbst anzuwenden braucht.¹¹⁷

Daß Ausspracheschulung auch in der post-pubertären Phase kein hoffnungsloses Unterfangen ist, scheint inzwischen durch neurobiologische Experimente nachgewiesen zu sein. So wird z.B. bei ARNDT/ STEWART 1981 eine spätere, unüberwindliche, neurobiologisch bedingte Barriere in Abrede gestellt und der Einfluß einer günstigen Konstellation von emotionalen, motivationalen und intellektuellen Faktoren hervorgehoben.¹¹⁸

In der unterrichtsmethodischen Literatur ist man sich darüber einig, daß die neuen artikulatorischen, prosodischen und orthographischen Gewohnheiten über einen längeren Zeitraum eingeübt werden müssen und nicht schon bei der Einführung des Laut- und Schriftsystems verfügbar gemacht werden können. Konkrete Hinweise darauf, wann und wie dies zu geschehen habe, gibt es jedoch kaum.

In den zahlreichen, vornehmlich der Ausspracheschulung gewidmeten fremdsprachendidaktischen Einzelbeiträgen ist vorwiegend die Rede von Problemen bei der Einführung (z.B. Rolle der Kognition, Rolle des Schriftbildes). Besonders auffällig ist dies in den westdeutschen Publikationen¹¹⁹, während Veröffentlichungen aus der ehemaligen DDR und Osteuropa, aus den USA und Großbritannien sowie auch aus Frankreich¹²⁰ den Aspekt des systematischen Übens eher ansprechen (vgl. z.B. LADO 1964/ 71, S. 111, SCHUTRAK 1971, CALLAMAND 1981, GALAZZI-MATASCI/PEDOYA 1983)¹²¹.

Folgerichtig werden in den westdeutschen Lehrwerken Übungen zur Aussprache und Schrift im allgemeinen nur progressiv in den ersten Lektionen angeboten¹²². Systematisches Üben ist jedoch erst möglich und angebracht, wenn die Einführung beendet ist und das gesamte System vorliegt. Sie muß erfolgen, bevor sich falsche Hör- und Sprech-, Lese- und Schreibgewohnheiten verfestigen - was meist geschieht, sobald die Aufmerksamkeit sich nicht mehr speziell auf die klangliche oder graphische Repräsentation richtet. Dies ist der günstigste Zeitpunkt für einen bleibenden Erfolg. Eine spätere Behandlung hat dagegen eine ungleich größere Einsatzbereitschaft von Seiten des Lernenden zur Voraussetzung.

Die geringe Zahl an lehrwerkunabhängigen Übungsbüchern¹²³ ist insofern zu verstehen, als solche Übungen lerngruppenspezifisch gestaltet sein müssen. Der Lehrende, der ein systematisches Üben für angebracht hält, ist also im wesentlichen auf sich selbst angewiesen. Die folgenden Ausführungen sollen u.a. auch den Weg weisen für die eigene Konstruktion von adressatenspezifischen Übungen.

Die mehr oder weniger strikt durchzuhaltende getrennte Behandlung der im ersten Teil ausdifferenzierten sechs Lernzielbereiche für die Festigung von Klanggestalt und Schriftbild entspricht dem

hier vertretenen Prinzip der Ziel-Isolierung und wird bei der Darstellung im einzelnen begründet. Auch wenn die unterschiedlichen Lernziele in der Unterrichtswirklichkeit in einer Übungssequenz gebündelt werden können, so bilden sie doch eigenständige Typen ab, die selbst bei partieller Übereinstimmung z.B. in der Materialgestaltung grundsätzlich nicht austauschbar sind.

Wahrnehmung der Klanggestalt

Eine den fremdsprachlichen Auditionsmustern (TERNES 1976, Kap. 4) entsprechende Diskrimination, also ein unterscheidendes Wahrnehmen der fremdsprachlichen Laute und prosodisch relevanten Einheiten (im folgenden Prosodeme genannt), ist in zweierlei Hinsicht bedeutsam: einmal für das Sinnverstehen gesprochener Sprache und zum anderen für die Aussprache, d.h. für das unterscheidende Hervorbringen, also die differenzierende Artikulation und Prosodierung mündlicher Äußerungen. Zwar gibt es - vor allem im Bereich der Artikulation - auch Ausspracheschwierigkeiten, die trotz korrekter Perzeption bestehen bleiben¹²⁴, doch kann die Hypothese, daß eine korrekte Aussprache weitgehend auf dem Vorhandensein von korrekten Klangbildern beruht (DIELING 1983, ZUCKOVA 1983, HAGER 1884¹²⁵), die vom Ohr aufgenommen und im auditiven Gedächtnis abgerufen werden¹²⁶, inzwischen als weitgehend gesichert gelten.¹²⁷

Die isolierte Schulung des am fremdsprachlichen Wahrnehmungssystem orientierten auditiven Diskriminationsvermögens läßt sich vor allem damit rechtfertigen, daß bestimmte Defizite nur durch die Isolierung lokalisiert werden können. So sind z.B. bei den sog. 'Nachsprechübungen' zwei verschiedene sprachliche Leistungen so ineinander verwoben, daß beim Auftreten von Fehlern nicht auszumachen ist, ob diese durch Defizite im Diskriminationsvermögen, also bei der Rezeption, oder im Differenzierungsvermögen, also bei der Produktion, verursacht werden. Allerdings ist festzuhalten, daß die Reichweite reiner Diskriminationsübungen aus übungstechnischen Gründen nicht sehr groß ist. Es können nur Phänomene behandelt werden, die kontrastierbar sind, und zwar ohne Zuhilfenahme der Schrift.

Die in den letzten Jahren ständig gestiegene Aufmerksamkeit, die man allgemein der Rezeption widmet, ist auch der Klangperzeption zugutegekommen. Die beherrschende Stellung der Imitation innerhalb der Ausspracheschulung wird kritisch hinterfragt und zunehmend auf die Bedeutung der Diskrimination hingewiesen¹²⁸ (SCHRAND schon 1966, DREHER/ LARKINS 1972, H. SAUER 1975, GRIEM 1978, GERMER 1980, CROSS 1981, HIRSCHFELD 1981, DIELING 1983, ZUSKOVA 1983, SCHMIDT 1989)¹²⁹. In die Lehrwerke haben diese Überlegungen bisher allerdings kaum Eingang gefunden. Dies hängt wohl vor allem damit zusammen, daß die vorwiegend buchzentrierten Lehrwerke nur selten auf die schriftliche Fixierung mündlicher Übungen verzichten.¹³⁰ Diskriminationsübungen werden allerdings manchmal bezeichnenderweise unter den sog. Vorschlägen und Anregungen zur Leistungsmessung oder auch zusätzlich im Lehrerhandbuch angeboten, wobei es jedoch dem Lehrenden überlassen bleibt, ob er sie wirklich als solche (also mündlich) einsetzt oder ob er doch lieber dem ausdrücklichen Hinweis auf die Multifunktionalität des Angebots folgt.¹³¹

Bevor eine zielgerichtete Übung konzipiert werden kann, muß das inhaltliche **Lernproblem** - dessen Beseitigung Ziel der Übung ist - genau bestimmt werden (ALFES 1972, GERMER 1972). Allgemein ist festzustellen, daß Lernprobleme vornehmlich aus denjenigen Lauten bzw. Lautkomplexen sowie Prosodemen erwachsen, die

- keine Entsprechung in der Muttersprache haben

wie z.B. die frz. Nasale oder die engl. Diphtonge [əu] und [ei] in *slow* und *play*

- phonetisch anders realisiert werden

wie z.B. das frz. [i], das heller ist als das dt., oder das engl. [æ] in *sad*, das offener ist als das dt. [æ]

- anders distribuiert sind

wie z.B. die stimmhaften Endkonsonanten [b], [d], [g], [v], [z] im Frz. und Engl., denen die dt. Auslautverhärtung gegenübersteht, das stimmlose [s] im Anlaut in engl. *sit* und frz. *sauce* oder die unterschiedliche Verteilung von offenem bzw. geschlossenem [œ] und [ø] im Frz. und Dt. (*beurre* - *Nadelöhr*)

Anstelle des richtigen, d.h. normgerechten Klangbildes dominiert beim Lernenden ein Klangbild, das

- muttersprachliche Gewohnheiten widerspiegelt

wie z.B. die Unterschlagung des frz. [r] im Inlaut und Auslaut: mardi [ma:di], vers [æ], der dt. Kehlkopf-Knacklaut anstelle der frz. und engl. Bindung bei Vokalen und Konsonanten

- von ähnlichen, verwechselbaren Klangbildern in der Fremdsprache nicht oder nicht genügend unterschieden wird

wie z.B. die Verwechslung bzw. mangelhafte Unterscheidung des frz. a- und o-Nasals oder des engl. [eə] versus [ɛ:] in *hair* und *her*, des engl. [əu] versus [] in *coal* und *call*

- mit ähnlichen Klangbildern aus einer anderen Fremdsprache interferiert

wie z.B. frz. [] und [ʃ] mit engl. [d] und [tʃ] (*Charles, Jean*), oder die Endung *-ble* in *table* im Engl. und Frz.

Geht man von einer konkreten, individuellen Defizit-Analyse aus - gewonnen aus freier mündlicher Produktion (nicht etwa aus dem Ablesen eines Textes, denn hier würde das Schriftbild interferieren und die Analyse verfälschen) - so kann man die hier dokumentierten, also dem tatsächlichen Fehlverhalten des Lernenden entsprechenden falschen, d.h. im fremdsprachlichen Lautsystem so oder überhaupt nicht vorhandenen Klangbilder durchaus auch in der Übung (mit entsprechender Vorsicht) verwenden, um sie durch Kontrastierung als falsch bewußt zu machen.

BEISPIEL

Defizit-Analyse eines Teilnehmers an einem Hochschulsprachkurs Französisch für Hörer aller Fachbereiche in Dortmund, 2.Semester, SS 1986, falscher Anfänger, 2 Minuten freie Textproduktion:

A. *les cours* [u], *deux voitures* [y], *la nature* [y], *qui préfère* [], *personne* [r=0]

B. *à la plage* [ʃ], *ils détruisent* [s], *une nouvelle phrase* [s], *douze* [s] *autre chose* [s]

Fehlergruppe A: Ersetzung des auslautenden [r] durch einen dem [o] ähnlichen Öffnungsvokal sowie Wegfall des [r] im Inlaut vor Konsonant

Fehlergruppe B: Verhärtung des alveolaren Reibelautes [ʃ] und des dentalen Reibelautes [z] im Auslaut

Bei beiden Fehlergruppen liegt eine unzulässige Interferenz durch die Muttersprache vor, in der die fraglichen Laute/ Lautkomplexe anders realisiert werden bzw. anders distribuiert sind.

Typenbeschreibung

Aus beschreibungstechnischen Gründen scheint es sinnvoll, die Typendifferenzierung bei den Diskriminations- oder Wahrnehmungsübungen lediglich danach vorzunehmen, ob es sich um Lautphänomene oder um prosodische Phänomene handelt. Die verschiedenen Möglichkeiten der Materialgestaltung, die gleichzeitig auch unterschiedliche Schwierigkeitsgrade bedingen, werden als Varianten aufgeführt.

ÜBUNGSTYP 1.1 "Zuordnende Wahrnehmungsübung: Laute"

Die einzige Möglichkeit, vom Lernenden eine nachprüfbare Diskriminationsleistung erbringen zu lassen, besteht in der SCHÜLERTÄTIGKEIT des **Zuordnens**. Durch Zuordnen beweist der Lernende, ob er die gehörten Klangbilder im Sinne der Aufgabenstellung identifizieren und von anderen unterscheiden kann. Der arbeitstechnische Vollzug wird bei der ARBEITSWEISE erläutert.

Für die Zuordnung bedarf es einer MATERIALGESTALTUNG, die nach dem **Prinzip der Häufung** und der **Kontrastierung** vorgeht. In der Variante a) werden Einheiten aneinandergereiht, die sich auf ein einziges Lernproblem konzentrieren, d.h. die alle einen bestimmten Laut/ Lautkomplex gemeinsam haben. Die Variante b) bildet als Integrationsübung den Schluß der Übungsabfolge, indem sie Einheiten aneinanderreihet, die die vorher isoliert geübten Lernprobleme miteinander vermischt.

Um bei der häufenden Gestaltung übungstechnisch überhaupt eine Diskriminationsleistung zu ermöglichen, sind **Distraktoren** notwendig, die übungspsychologisch außerdem der Aufmerksamkeitssteuerung dienen. Diese Distraktoren sollten sich aus den durch kontrastive Analysen prognostizierten bzw. durch Defizitanalysen festgestellten Fehlern rekrutieren. Aus Gründen der Rationalität und Effizienz des Übens (es geht hier nicht um einführende Bewußtmachung) sind nicht irgendwelche, u.U. recht exotische Einheiten zu wählen (nur weil sie das Lernproblem enthalten), sondern möglichst nur Einheiten, die den Lernenden in der Kommunikation begegnen und die auch tatsächlich fehleranfällig, weil verwechselbar sind. Die Verwechslung kann interlingual (mit Lauten aus der Muttersprache bzw. einer anderen Fremdsprache) oder intralingual (mit systemimmanenten Lauten) bedingt sein.¹³² Eine Entscheidung ist dabei nur für Lernende mit der gleichen Muttersprache zu treffen.

Bei der Variante b) kann die Kontrastierung immanent erfolgen, d.h. die verschiedenen Laute/Lautkomplexe sind gruppenweise zuzuordnen. Zusätzlich lassen sich auch hier Distraktoren in Form von Einheiten einbauen, die keiner Gruppe angehören bzw. die falsch ausgesprochen werden. Diese Übungen funktionieren entweder nach dem Prinzip des *odd man out* oder so, daß nicht die falschen Realisierungen aussortiert werden müssen, sondern umgekehrt das Element, das das Lernproblem enthält, aus einer Reihe von unzutreffenden Elementen herausgehört werden muß. Die Konzentration sollte sich in beiden Fällen auf die Spezifität der fraglichen Laute richten und nicht so sehr auf die Kategorie "gleich - ungleich".¹³³

Als Einheiten empfehlen sich **Einzelwörter, Syntagmen, Kurzsätze** oder womöglich auch **Mini-Dialoge** - allerdings nur bei Hinzuziehung auch anderer Schülertätigkeiten als des rein mündlichen Diskriminierens. Da Laute oder Lautkomplexe nie isoliert wahrzunehmen, sondern in variierender Lautumgebung zu erkennen sind, bietet sich das Wort als kleinste und gleichzeitig auch sinnvollste Einheit an.¹³⁴ Eine Beschränkung auf echte Minimalpaare, d.h. auf Wörter, bei denen alle Elemente bis auf eines gleich sind, würde die Auswahl unnötig einengen (und ist in der sprachlichen Wirklichkeit auch eher als Ausnahmefall anzusehen, vgl. THUROW 1977, S. 38). Es muß nur gewährleistet sein, daß der Lernende sich auf das Lernproblem konzentrieren kann. Dies gilt vor allem auch für die Einbettung in den größeren Kontext eines Syntagmas, Kurzsatzes oder Mini-Dialoges. Sie ist bei diesem Übungstyp nur gerechtfertigt, wenn trotz der Häufung verschiedenartiger Laute die Aufmerksamkeit nicht zersplittert wird und das Lernproblem noch herausdestilliert werden kann (vgl. Beispiel 6). Zu den arbeitstechnischen Schwierigkeiten siehe ARBEITSWEISE.

Bei Worteinheiten kann der **Bedeutungsgehalt** insofern unberücksichtigt bleiben, als es für diese Übung irrelevant ist, ob der Lernende ihn realisiert oder nicht.¹³⁵ Dies erleichtert die Auswahl passender Einheiten. Desgleichen braucht keine Rücksicht genommen zu werden auf evtl. **Ausspracheschwierigkeiten** innerhalb der Einheiten, denn es wird ja keine Artikulation verlangt. Auch die evtl. beim Lernenden erfolgende Aktualisierung des im visuellen Gedächtnis gespeicherten **Schriftbildes** ist bei der Zusammenstellung der Einheiten außer acht zu lassen.

BEISPIEL 1

In unserem Fallbeispiel könnte das vom Lernenden zu diskriminierende Sprachmaterial in der Variante a) wie folgt mündlich dargeboten werden (als Distraktoren fungieren hier die "falsch", d.h. deutsch ausgesprochenen Wörter, s. Lautschrift; bei der Fehlergruppe B stellt die Auslautverhärtung gleichzeitig auch einen systemimmanenten, verwechselbaren Laut dar):

Fehlergruppe A.

Übung mit Einzelwörtern auf [yr]

1. *voiture* 2. *voiture* [yə] 3. *nature* 4. *culture* [yə] 5. *dur* [yə] 6. *nature* 7. *chaussures* 8. *mesure* [yə] 9. *mur*

Übung mit Syntagmen und Kurzsätzen auf [yr]

1. *ma voiture* 2. *dans la nature* [yə] 3. *la culture* [yə] *française* 4. *la culture allemande* 5. *sur* [yə] *le campus* 6. *sur le trottoir* 7. *c'est dur* 8. *ça dure* [yə] 9. *sans mesure* [yə] 10. *mes chaussures* 11. *devant le mur* [yə]

Übung mit r im Inlaut

1. *personne* [εo] 2. *le journal* 3. *je rega(r)de* 4. *le ga(r)çon* 5. *mon portemonnaie* 6. *il cherche* 7. *au ma(r)ché* 8. *la carte postale* 9. *les journaux* [uə] 10. *il marche*

Fehlergruppe B.

Übung mit Einzelwörtern auf [-z]

1. *phrase* 2. *détruise* [s] 3. *chose* [s] 4. *chaise* 5. *douze* 6. *douze* [s] 7. *chemise* [s] 8. *pèse* 9. *chemise* 10. *chaise* [s] 11. *chaise* 12. *crise* [s]

BEISPIEL 2

In der Variante b) wäre folgende Zusammenstellung denkbar:

Fehlergruppe A.

Übung mit Syntagmen und Kurzsätzen, Vermischung verschiedener Lautkomplexe ([yr], [ur], [ir], [ar], mit Distraktoren

1. *le cours de français* 2. *je préfère* [εə]¹³⁶ 3. *voiture* 4. *il faut conduire* [iə] 5. *je suis sûr* [yə] 6. *un célibataire* 7. *derrière le mur* 8. *bonjour* 9. *pour* [uə] *le séjour* 10. *voilà une bière* 11. *je vais au concert* [εə]

BEISPIEL 3

Bei der folgenden Spielart der Variante b) ist die richtige Einheit aus den 'falschen' herauszuhören, die sich in zweifacher, dreifacher oder vierfacher Unterschiedlichkeit präsentieren können:

- 1) [e]: *Pierre/ Cartier/ père*
[wa]: *ça/ toi/ la*
[]: *suis/ salut/ une*
[ɛ]: *merci/ Cartier/ et*¹³⁷

- 2) [e] *Regen, Riegen, Rügen*
[e] *hier, hör, Heer, Herr* (GÖBEL/ GRAFFMANN 1977)

BEISPIEL 4

Für die Variante a) werden englische Laute mit systemimmanenten, mehr oder weniger verwechselbaren Lauten nach dem Prinzip *odd man out* kontrastiert:

- 1) [i:] 1. *teacher* 2. *she* 3. *I* 4. *Dean*
2) [ei] 1. *say* 2. *same* 3. *they* 4. *my*
3) [ai] 1. *right* 2. *girl* 3. *nine* 4. *nice*
4) [a:] 1. *afternoon* 2. *class* 3. *ask* 4. *rabbit*
5) [ə] 1. *song* 2. *long* 3. *no* 4. *not*¹³⁸

BEISPIEL 5

Für die Variante b) könnten die unterschiedlichen phonetischen Realisierungen des s-Morphems bei der Bildung des englischen Plurals, des Genetivs oder der 3. Person Singular zusammengestellt werden, um die Unterschiede von den Lernenden zunächst hörend wahrnehmen zu lassen:

Plural-s:

1. *chairs* 2. *horses* 3. *T-shirts* 4. *trains* 5. *clocks* 6. *matches* 7. *minutes* 8. *keys* 9. *bikes*
10. *stamps* 11. *oranges* 12. *apples* 12. *shorts*

Genetiv-s:

1. *Vivian Heath's brother* 2. *Grace's dress* 3. *Diana's album* 4. *Jenny Roach's hobby* 5. *Mike's sister* 6. *Mr. Jones's car* 7. *Dennis's model-ship* 8. *Mr. Cooper's caravan*¹³⁹

BEISPIEL 6

Variante b) mit in Schlüsselwörtern kontrastierenden Mini-Dialogen könnte so aussehen:

- Did he cut the* *grass* *Yes, and he cut the flowers, too*
 ?
 glass *Yes, but he has just broken it*¹⁴⁰

Die STEUERUNG erfolgt zum einen durch die **Aufgabenstellung** in Form einer Handlungsanweisung, d.h. eines Imperativs und/ oder einer Frage und zum anderen durch das vorliegende Sprachmaterial, das bei der Zuordnung als solches erhalten bleibt. Die Handlungsanweisung sollte zwar knapp, aber dennoch absolut verständlich formuliert werden.¹⁴¹

In BEISPIEL 1 könnte die Handlungsanweisung für die Übungen in Fehlergruppe A etwa lauten¹⁴²:

In welchen der folgenden Wörter/ Ausdrücke/ Sätze wird die Endung auf -ür richtig ausgesprochen? Kreuze/ Kreuzen Sie die richtig ausgesprochenen Wörter/ Ausdrücke/ Sätze in der Reihenfolge des Hörens in dem Raster auf dem Arbeitsblatt an!

Oder: *Streiche/ Streichen Sie die Ziffern der fehlerhaften Wörter/ Ausdrücke/ Sätze¹⁴³ durch!*

In welchen der folgenden Wörter/ Ausdrücke ist das r hörbar?

Bei BEISPIEL 4 könnte formuliert werden:

"Hier hat sich in jeder Gruppe ein Wort mit einem falschen Laut eingeschlichen. Welches?"

BEISPIEL 5:

Ordne die Wörter mit Hilfe der Zahlen den drei Aussprachegruppen [s], [] und [i] auf dem Arbeitsblatt zu!

In der Handlungsanweisung werden die **Hilfsmittel** genannt, über die im Rahmen der ARBEITSWEISE zu entscheiden ist. Das Zuordnen kann arbeitstechnisch nur durch Ankreuzen oder Durchstreichen von Ziffern oder phonetischen bzw. bildlichen Symbolen¹⁴⁴ auf einem **Arbeitsblatt** geschehen, da das Schriftbild nicht benutzt werden soll. Das eigenständige Beziffern während des Abhörens ist nicht zu empfehlen, da es der Konzentration auf die zu identifizierenden Laute abträglich ist. Bei längeren Spracheinheiten muß das Lernproblem für den Lernenden eindeutig zu erkennen

sein, da sonst Mehrfachankreuzungen vorkommen, die eine Kontrolle der tatsächlichen Diskriminationsleistung unmöglich machen.

Das Arbeitsblatt muß so genormt sein, daß es mit einem **Lösungsblatt** verglichen werden kann. Dieses Lösungsblatt ermöglicht die Form der **Selbstkontrolle**, die hier als die rationellste Kontrolltechnik anzusehen ist. Durch Austausch der Arbeitsblätter wäre auch **Partnerkontrolle** möglich. Bei der - hier nur mit Einschränkung empfohlenen - Arbeit im Klassenverband erfolgt die Kontrolle unmittelbar durch den Lehrenden.

Für die Übungen der Fehlergruppe A sähe das angekreuzte Lösungsblatt z.B. so aus:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
a) [yr]	x		x			x	x		x		
b) [yr]	x			x		x	x			x	
c) [-r-]		x			x	x		x		x	

Die Wirksamkeit dieses Übungstyps ist bei der **Einzelarbeit** sicherlich größer als bei der **Arbeit im Klassenverband**. Bei letzterer gibt der Lehrende die Einheiten für alle gleichzeitig vor - und damit auch das Tempo der Zuordnung. Sie kann auf einem Arbeitsblatt erfolgen oder auch per Zuruf, Handzeichen oder Markierung an der Tafel, was für den Einzelnen allerdings weniger effizient ist. Eine spielerische Gestaltung wäre für diesen, nur einen geringen (aber dennoch nicht zu vernachlässigenden) Stellenwert beanspruchenden Übungstyp zu zeitaufwendig.

Individuelle Einzelarbeit erfordert die vorherige Speicherung des (vom Lehrenden) **mündlich** dargebotenen Sprachmaterials auf einem Tonträger, den der Lernende im Sprachlabor bzw. in dem mit entsprechenden Geräten ausgestatteten Klassenraum oder zu Hause anhören kann. Die mit dem Besprechen des Tonträgers verbundene einmalige Arbeits- und Kosteninvestition wird sich für einen Lehrenden, der über längere Zeit mit den gleichen Sprachlernproblemen zu tun hat, sicherlich lohnen. Das Tonmaterial wird nicht für jeden Lernenden angefertigt, sondern enthält Übungen zu bestimmten Fehlergruppen, die ja immer auf mehrere Lernende zutreffen. Je nach den vorliegenden Defiziten sucht sich jeder Lernende seine Fehlergruppen heraus und bearbeitet sie individuell (d.h. auch nach eigenem Tempo mit der Möglichkeit anzuhalten und zurückzuspulen) anhand einer Schülerkopie oder im Sprachlabor anhand einer nach dem *Library-System* funktionierenden, d.h. individuell verfügbaren Kopie. Ist das Programm für alle gleich, muß es für die Laborsitzung dennoch vorher auf alle Plätze überspielt werden, um ein unabhängiges Arbeiten zu gewährleisten. Auf die Möglichkeit von Partnerarbeit bei Diskriminationsübungen macht HENRICHSEN 1978 aufmerksam. Das kontrastierende Material (auf Einzelkarten) wird von einem der Lernenden vorgelesen, während der andere es zuordnet (vgl. Beispiel 6).

Als **Motivationsform** kommt hier das bewußt kognitive Arbeiten zur eigenen **Überprüfung von Kenntnissen** in Frage. Es kann vom Lernenden durchaus als Herausforderung empfunden werden, der er sich mit Engagement stellt. Bei der Arbeit im Klassenverband wäre auch die Organisation als **Wettbewerb** denkbar. Das Motivationspotential ist jedoch u.U. bei der Testhaltung größer als bei der Spielhaltung.

ÜBUNGSTYP 1.2 "Zuordnende Wahrnehmungsübung: Prosodeme"

Der Umfang der Spracheinheiten, die zur unterscheidenden Wahrnehmung von **Prosodemen** dienen sollen, muß so gewählt werden, daß die prosodischen Elemente in ihrer Spezifität zu erkennen sind. Da das überprüfende Zuordnen an unterscheidbare Phänomene gebunden ist, ergibt sich für die MATERIALGESTALTUNG die Forderung, kontrastierende Einheiten zu finden. Die Kontrastierung kann sich einmal auf den spezifischen Klang der Sprache in seiner Gesamtheit von Betonung, Pausenverteilung und Intonation (Tonhöhenverlauf) beziehen, zum anderen auf einzelne prosodische Elemente.

Als ganzheitliche Erscheinung läßt sich die sprachspezifische Prosodie z.B. durch die Gegenüberstellung von **Texteinheiten aus verschiedenen Sprachen** erfassen (Variante a). Bei der Auswahl ist darauf zu achten, daß die Textsorten einander entsprechen und vor allem die affektive Komponente

annähernd gleich stark bzw. schwach ist. Die Textbedeutung spielt keine Rolle. Von ihr sollten auch die Lernenden abstrahieren, die den Text verstehen.¹⁴⁵

Eine weitere Möglichkeit, das, was den Gesamtklang einer Sprache - den sog. 'Akzent' - ausmacht, ins Bewußtsein zu heben, besteht in der Verfremdung durch die Gegenüberstellung von gleichen oder verschiedenen **Satz- oder Kurztexteinheiten**, die wechselweise den Aussprachenormen der Fremdsprache entsprechen oder mit 'Akzent' (der Muttersprache oder auch einer anderen Fremdsprache) gesprochen sind (Variante b). Die Präsentation von muttersprachlichen Texten mit fremdsprachlichem Akzent ist dagegen eher für die Phase der einführenden Bewusstmachung geeignet als für das diskriminierende Üben.

Welche der prosodischen Einzelphänomene geübt werden müssen, hängt von der jeweiligen Sprache und ihrem Verhältnis zur Muttersprache ab. Es geht hier um weit mehr als die bekannte fallende und steigende Intonationskurve. Die Konstituierung der Sprechakte (engl. *tone groups*¹⁴⁶, frz. *groupes rythmiques*¹⁴⁷), die Nukleusplatzierung, die emotional bedingten Differenzierungsmöglichkeiten bei der Betonung, Pausenverteilung und Intonation etc. sind in den einzelnen Sprachen durchaus verschieden. Doch auch, wo in Fremdsprache und Muttersprache die gleiche Handhabung anzutreffen ist, muß der Transfer geübt werden, da er nicht automatisch erfolgt¹⁴⁸.

Die suprasegmentalen Einzelphänomene - deren Beschreibung und Auflistung ungleich mehr Schwierigkeiten bereitet als die segmentalen Aussprachephänomene¹⁴⁹ können durch inter- oder intralinguale Kontraste verdeutlicht werden. Im ersten Fall werden **verschiedene Satz- oder Kurztexteinheiten** zu Gehör gebracht, in denen ein bestimmtes Phänomen, z.B. die vokalische Bindung, gehäuft auftritt (Variante c). Als **Distraktoren** sind hier Aussprachevarianten einzustreuen, die gegen das System etwa des Englischen oder Französischen verstoßen, also z.B. den typisch deutschen Knacklaut aufweisen. Die Realisierung der Bedeutung ist wohl kaum zu hintergehen, wenn auch nicht immer zwingend.

Intralinguale Kontraste sind im allgemeinen im Zusammenhang mit propositionalen, pragmatischen (DELATTRE 1969, F.J. SAUER 1978, CHUN 1988) oder expressiven (CALLAMAND 1974, MARTINS-BALTAR 1977) Bedeutungsunterschieden zu üben (Variante d). Die mitteilungsbezogenen Unterschiede sind formal durch progressive oder regressive Erweiterung, durch Reduktion oder syntaktische Variation zu erzielen und vorwiegend an **Einzelsätzen** oder auch **Syntagmen** zu praktizieren. Die Zuordnung erfolgt aufgrund gegebener muttersprachlicher oder fremdsprachlicher Umschreibung bzw. symbolischer Markierung (der Pausen bzw. Akzente).

BEISPIEL 7

Verschiedene Pausensetzung und damit Konstituierung der Sprechakte:

1)

1. *Il n'est pas parti / par ambition - Il n'est pas parti par ambition*¹⁵⁰

2. *un abri côtier - un abricotier*

3. *Il pansa sa blessure - Il pense à sa blessure*

4. *Le pape a dit - Le papa dit*

(WIOLAND 1982)

2)

1. *John, my son, / and his wife - John, / my son, / and his wife* (GUTKNECHT 1979)

2. *That's from my brother who lives in Paris - That's from my brother / who lives in Paris*

3. *He died a happy man - He died / a happy man*

4. *Why do you wash John? - Why do you wash, John?*

(HÜLLEN 1976, S. 129 f.)¹⁵¹

BEISPIEL 8

Akzentverschiebung infolge Erweiterung:

1. ... weil sie **geschickt** werden müssen

2. ... weil sie mit der **Post** geschickt werden müssen

3. ... weil sie **abgeschickt** werden müssen

4. ... weil sie am besten direkt vom **Bahnhof** abgeschickt werden müssen (KADAR 1977)

Die intentional motivierten Unterschiede bedürfen der Gegenüberstellung von **Satzpaaren** oder der situationellen Einbettung in **Mini-Dialoge**.

BEISPIEL 9

Verschiedene Betonung bei verschiedenen Sprechakten (Ratschlag und Drohung):

- a. *Don't go to the door!* - *Why not?*
- b. *Don't go to the door!* - *And if I did?*

BEISPIEL 10

Verschiedene Betonung bei neutraler und emotionaler Information (Entschuldigung, Vorwurf, Abwehr):

1. *Ich habe ihn nicht gesehen* - *Ich habe ihn nicht **gesehen***
2. *Kannst du nicht warten* - *Kannst du nicht **warten**?*
3. *Wir möchten nicht hierbleiben* - *Wir **möchten** nicht hierbleiben*

Eine häufend Zusammenstellung von Einzelsätzen mit Kontrastierung durch ein unpassendes Beispiel (Prinzip *odd man out*) empfiehlt sich, um bestimmte Rhythmusmodelle zu üben (Variante e).

BEISPIEL 11

Modell / da di-di da/ (KNIGHT 1975)¹⁵²

1. *What is your name?*
2. *Do you smoke?* (Distraktor, Modell / di-di da/)
3. *Where is your book?*
4. *Who is that man?*

Stilistische Varianten werden oft durch die Änderung des Rhythmusmodells bewirkt. In Beispiel 11 sind die Sätze in lässigerer Form auch nach dem / di-di da/ -Modell zu sprechen. Eine zuordnende Diskriminierung ist vor allem zur Vorbereitung auf das Hörverstehen authentischer Sprache wichtig.

BEISPIEL 12

Que ce n'est peut-être pas si petit

1. ...- / ...- / ..- [k s n / p t tr 'pa / sip 'ti]
2. .- / ..- / .- [k sn / p t t'pa / si(p)'ti]
3. ..- / .- [ks (p)t (t)'pa / si(p)'ti] (WIOLAND 1982)

Die STEUERUNG umfaßt neben der das jeweilige Lernproblem (ganzheitlich oder partikular) sowie die Schülertätigkeit nennenden Aufgabenstellung und dem vorliegenden Sprachmaterial auch die für die Zuordnung notwendige Angabe der Mehrfach-Elemente, also z.B. die verschiedenen Sprachen, denen die Texte entstammen bzw. deren Akzente gesprochen werden, und die in verständlicher Metasprache formulierten Sprechakte bzw. die Umschreibungen.

Mögliche Formulierungen wären:

Ordne/ Ordnen Sie die gehörten Texte den jeweiligen Sprachen zu!

In welchen Sätzen bzw. Texten hörst du/ hören Sie einen fremden Akzent?

Finde/ Finden Sie die Sätze bzw. Texte heraus, in denen die vokalische Bindung nicht beachtet wird!

Welche Äußerung/ welches Äußerungspaar entspricht welchem Sprechakt/ welcher Umschreibung?

Markiere/ Markieren Sie die Anzahl der Sprechakte, das betonte Wort!

Auf dem **Arbeitsblatt** befinden sich außer den Ziffern, Symbolen oder Musterbeispielen die anzukreuzenden Mehrfach-Elemente bzw. die Rubrik "Richtig-Falsch". Das entsprechende Lösungsblatt ermöglicht die Selbst- oder Partnerkontrolle. Im übrigen gilt für die ARBEITSWEISE im wesentlichen dasselbe wie für den Übungstyp 1.1. Die Partnerarbeit kann einen höheren Stellenwert einnehmen. Bei den Varianten a) und b), die den Gesamtklang der Fremdsprache einüben, kann eher im Klassenverband gearbeitet werden.

Hervorbringung der Klanggestalt

Um die Klanggestalt der fremden Sprache nicht nur wahrnehmen, sondern auch hervorbringen zu können, bedarf es der Anpassung der Artikulationsorgane an die fremden Aussprachegewohnheiten und der vergleichenden inneren Hörkontrolle der selbst produzierten Klanggebilde.¹⁵³ Umgekehrt wirkt die Sprechmotorik auch wieder auf das Wahrnehmungsvermögen zurück.¹⁵⁴ Hör- und Ausspracheschulung sind also aufeinander angewiesen.

Zwar spielen Ausspracheübungen sowohl in der unterrichtsmethodischen Literatur als auch in den Lehrwerken eine Rolle, doch wird hier durchweg nur die der Einführung unmittelbar folgende Phase in Betracht gezogen, also das erste Einüben. Eine systematische Berücksichtigung der Ausspracheschwierigkeiten bereitenden Phänomene in ihrer Gesamtheit ist bei den auf die einführende Progression bezogenen Übungsverfahren der Lehrwerke eo ipso nicht möglich. Eine weitere Beeinträchtigung stellt die fast immer stattfindende Einbeziehung des Schriftbildes dar. Dadurch werden die verschiedenen gelagerten Schwierigkeitsmomente miteinander vermischt.

Entgegen dem ersten Anschein lassen sich die zur Schulung des Diskriminationsvermögens zusammengestellten Übungen nicht ohne Prüfung für die Ausspracheschulung übernehmen, auch wenn für die Feststellung der Lernprobleme die gleiche Defizitanalyse zu benutzen ist. Die Materialgestaltung weicht insofern ab, als nun die spezifischen **Ausspracheschwierigkeiten** zu berücksichtigen sind, und zwar nicht nur in bezug auf das Lernproblem, sondern die Zusammenstellung des Sprachmaterials in seiner Gesamtheit betreffend. Die gewählten Einheiten dürfen nicht so schwer reproduzierbar sein, daß die Konzentration auf das eigentliche Lernproblem nicht mehr möglich ist. Auch der **Bedeutungsgehalt** sollte realisiert werden, da nicht Verstandenes wohl grundsätzlich schwerer nachzusprechen ist.¹⁵⁵ Außerdem wird dadurch der Bezug zur Sprachwirklichkeit sichtbar und der Transfer auf die kommunikative Verwendung erleichtert¹⁵⁶.

Das Prinzip der **Kontrastierung** ist für die Ausspracheübungen nicht mehr konstitutiv und wird außerdem etwas anders gehandhabt. Einerseits ist reine Häufung möglich, andererseits ist Kontrastierung durch fehlerhafte Äußerungen beim Nachsprechen aus psycho-motorischen Gründen besser ganz zu vermeiden. Die Kontrastierung von verschiedenen Lauten/ Lautkomplexen, die Anlaß zur Verwechslung geben, kann - in Annäherung an die Sprachwirklichkeit - innerhalb ein und desselben Wortes oder Syntagmas geschehen. Die technischen Schwierigkeiten, die sich evtl. aus der mehrfachen Zuordnung ergeben, werden hier durch die zusätzliche Aussprachekontrolle entschärft.

Typenbeschreibung

In Anbetracht des relativ geringen Stellenwertes, der den Ausspracheübungen innerhalb des gesamten Unterrichts zukommt, empfiehlt sich für die Typendifferenzierung zunächst eine Unterteilung von lautlichen und prosodischen Phänomenen. Da nicht nur eine unterschiedliche Materialgestaltung, sondern auch verschiedene Schülertätigkeiten in Frage kommen, sind jeweils mehrere Untertypen zu unterscheiden.

ÜBUNGSTYP 1.3.1 "Reproduzierende Zuordnungsübung: Laute"

ÜBUNGSTYP 1.3.2 "Produzierende Zuordnungsübung : Laute"

ÜBUNGSTYP 1.3.3 "Nachsprechübung: Laute in Texten"

Die SCHÜLERTÄTIGKEIT, die dem genannten Zusammenwirken von Hören und Sprechen in idealer Weise Rechnung trägt, ist das **Nachsprechen**¹⁵⁷. Hier wird die Kontrolle der Sprechmotorik einmal durch das innere Hören des selbst Produzierten, zum anderen durch das vergleichende Hören des von außen Gegebenen, des Vorgesprochenen, gewährleistet. Neben dem reinen Nachsprechen¹⁵⁸, bei dem das Material sowohl häufend als auch kontrastierend zusammengestellt sein kann, ist im letzteren Fall auch die Kombination mit dem **Zuordnen** denkbar, also ein **reproduzierende Zuordnen (1.3.1)**, das eine Erhöhung der Aufmerksamkeit auf die anstehenden Lernprobleme und eine bessere Kontrolle mit sich bringt. **Nachsprechen** bzw. **auswendiges Sprechen** ist bei Spezialtexten angebracht und bei Normaltexten, die verschiedene Lernprobleme integrieren **(1.3.3)**.

Eine weitere Möglichkeit ist das **produzierende Zuordnen (1.3.2)**, bei dem die Lernenden aktiv an der Materialgestaltung beteiligt werden.¹⁵⁹ Sie bilden hier Reihungen von Wörtern oder Syntagmen mit jeweils dem gleichen Laut/ Lautkomplex bzw. Reimwörter mit jeweils einem bestimmten Laut/ Lautkomplex¹⁶⁰. Bei morpho-phonematischen Erscheinungen wie z.B. der s-Realisierung im engl. Plural/ Genetiv/ 3.Person oder der [d]/ [t]-Opposition im Präteritum - unterscheiden die Lernenden bei der Bildung von Syntagmen zwischen verschiedenen Lautrealisierungen (die sie vorher diskriminierend geübt haben).

Was den **Umfang** der einzelnen Spracheinheiten angeht, so sind sowohl **Einzelwörter** als auch **Syntagmen** und **Kurzsätze** geeignet. Die Überschreitung der Wortgrenze ist allerdings manchmal unerlässlich, um verschiedene Bedeutungen eindeutig kontrastieren zu können (z.B. *je vais partir - je veux partir*). Auch bei bestimmten Lernproblemen kann sich der größere Kontext als sinnvoller erweisen¹⁶¹, z.B. bei den genannten morpho-phonematischen Erscheinungen und bei Lauten/ Lautkomplexen, die in bestimmter Umgebung leichter zu artikulieren sind, wie z.B. das frz. [yr] in *voiture allemande*, wo das auslautende -r durch die Anbindung an das nächste Wort in eine intervokalische Stellung gerät.

Über die Verwendung von nachzusprechenden bzw. aus dem Gedächtnis zu sprechenden **Spezialtexten**, die eine Häufung des Lernproblems (evtl. auch kontrastiv) aufweisen, wie z.B. Zungenbrecher, Reimtexte und Lieder (ENTER 1983), ist nach Effektivitätskriterien zu entscheiden. Für erwachsene Lernende bedeuten Wörter von relativ beschränktem Gebrauchswert u.U. eine nicht zu rechtfertigende Belastung des Gedächtnisses. Bei Kindern ist der motivationale Anreiz durch den Spielcharakter zu berücksichtigen. Im allgemeinen sollten die Lernprobleme jedoch nicht in außergewöhnlichen, sondern in normalen, kommunikativ relevanten Kontexten geübt werden. In dem schon erwähnten, segmentweise nachzusprechenden **Normaltext**, der am Ende der Übungssequenz steht, treten die vorher isoliert geübten Phänomene in realistischer Weise zusammen, aber nicht gehäuft auf.

BEISPIEL 13 (ÜBUNGSTYP 1.3.1a)

Syntagmen, Kurzsätze mit [ø] und Distraktoren mit [œ] (Prinzip "Odd man out"):

1. *Tu en veux?* 2. *Je meurs de fatigue* 3. *Joyeux anniversaire* 4. *Quelle heure est-il?* 5. *à deux pas d'ici* 6. *seulement cent francs* 7. *Attends un peu* 8. *des yeux bleus*

BEISPIEL 14 (ÜBUNGSTYP 1.3.1b)

Einzelwörter, Syntagmen, Kurzsätze mit immanenter Kontrastierung (Gruppenzuordnung zu den Nasalen [a], [o] und []):

1. *longtemps* 2. *dans le monde entier* 3. *pendant les vacances* 4. *la fin de la saison* 5. *une région intéressante* 6. *Il est bien gentil* 7. *rencontrer quelqu'un* 8. *maintenant* 9. *la compagne hollandaise*

BEISPIEL 15 (ÜBUNGSTYP 1.3.1b)

Einzelwörter mit immanenter Kontrastierung (2 Gruppen mit [d] und [t]):

*Manchester, match, Joe, watch, chair, picture, pyjama, kitchen, chalk, teacher, church, passenger*¹⁶²

BEISPIEL 16 (ÜBUNGSTYP 1.3.2a)

Reimfindung:

1. *know - blow, low, go, mistletoe ...*
2. *look - book, took, cook, shook etc ...*

BEISPIEL 17 (ÜBUNGSTYP 1.3.2b)

Anstatt den engl. Genetiv nur nachsprechen zu lassen, kann er von den Lernenden selbst gebildet werden, indem die notwendigen Sprachelemente vom Lehrenden bzw. von den (erfindungsreichen oder vom Blatt ablesenden) Mitschülern vorgegeben werden. (Die reagierenden Schüler arbeiten rein mündlich.):

1. *the friend of Mark - Mark's friend* 2. *the football of Charlie - Charlie's football* 3. *the class of Mr. Thorp - Mr. Thorp's class etc.*¹⁶³

Als **STEUERUNG** wirken wie bei den Diskriminationsübungen die Handlungsanweisung und das vorliegende Sprachmaterial. Bei den produzierenden Zuordnungsübungen im morpho-phonematischen Bereich wird das vorgegebene Sprachmaterial auch verändert. Voraussetzung ist hier die vorherige Festigung des grammatischen Lernproblems.

Die Handlungsanweisungen könnten z.B. lauten:

BEISPIEL 13

Sprich / Sprechen Sie die Ausdrücke mit geschlossenem ö [ø] nach und streiche / streichen Sie die Ziffern der nicht in diese Reihe passenden Ausdrücke mit offenem ö [œ] durch!

BEISPIEL 14

Sprich / Sprechen Sie die folgenden Ausdrücke nach und kreuze / kreuzen Sie in der Tabelle die drei Nasalgruppen in der Reihenfolge ihres Auftretens an!

BEISPIEL 16

Find a rhym!¹⁶⁴

Die Hauptschwierigkeit bei der ARBEITSWEISE der Ausspracheübungen, die ja rein mündlich erfolgen, ist die Kontrolle. Man kann nicht ohne weiteres voraussetzen, daß die Lernenden imstande sind, ihre eigene Aussprache kritisch zu beurteilen (GRIEM 1978). Bei der **Arbeit im Klassenverband** ist zwar die Kontrolle durch den Lehrenden gegeben, es verringert sich jedoch automatisch der individuelle Lerneinsatz des Einzelnen. Das Findenlassen von Reimwörtern und Wortreihen mit dem gleichen Laut/ Lautkomplex, das sich vor allem bei jüngeren Schülern großer Beliebtheit erfreut, eignet sich allerdings sehr für die gemeinsame Arbeit, da es sich als *Wettspiel* in Gruppen organisieren läßt.¹⁶⁵ Die Lernenden können hier gegenseitig die Kontrollfunktion übernehmen. Auch die morphophonematischen Übungen können in der Spielhaltung durchgeführt werden.

Bei **Einzelarbeit** (zu Hause oder im Sprachlabor) sind Zuordnungsaufgaben auf dem Arbeitsblatt unerlässlich. Sie ermöglichen dann auch **Selbst-** oder **Partnerkontrolle**. Wird - im Sprachlabor - zusätzlich auch ein **Tonträger** besprochen, so bringt das Abhören des Partner-Tonträgers einen weiteren Übungseffekt durch Vergleich mit sich. (Ein kontrollierendes Abhören des auf individuellen Tonträgern Nachgesprochenen durch den Lehrenden scheidet wohl, (bis auf Ausnahmefälle) als realistische Möglichkeit aus.) Das laute Nachsprechen bzw. Besprechen eines Tonträgers ist im übrigen - wenn andere Kontrollmöglichkeiten vorhanden sind - nicht unbedingt erforderlich. Wichtig ist, daß die Artikulationsorgane in Tätigkeit gesetzt werden und daß eine innere Hörkontrolle des produzierten Klanggebildes erfolgt. Als Motivationsform kommt bei der Einzelarbeit die **Überprüfung von Kenntnissen** in Frage.

ÜBUNGSTYP 1.4.1

"Reproduzierende/ produzierende Zuordnungsübung: Prosodeme"

ÜBUNGSTYP 1.4.2 "Nachsprechübung: Prosodeme"

Beim **reproduzierenden Zuordnen** und **Nachsprechen** von Prosodemen konzentriert sich die Aufmerksamkeit zwar auf die suprasegmentalen Phänomene, doch ist bei der Materialgestaltung - im Gegensatz zu den Wahrnehmungsübungen - zu bedenken, daß das Hervorbringen der **Syntagmen, Einzelsätze, Satzpaare** oder **Mini-Dialoge** artikulatorisch keine besonderen Schwierigkeiten bereiten darf.

Ebenfalls im Gegensatz zu der Materialgestaltung bei den Wahrnehmungsübungen kann sich beim übenden Hervorbringen auch die reine **Häufung** ohne Kontrastierung als sinnvoll erweisen, um entsprechend schwierige Phänomene durch die Wiederholung der gleichen prosodischen Abläufe einzuüben. Dabei sind sowohl verschieden als auch gleich strukturierte Satzformen verwendbar¹⁶⁶. Vor allem auch Intonationsmuster - von denen im übrigen nicht unbedingt alle kontrastierbar sind - und rhythmische Eigenheiten sollten zunächst durch mehrmaligen Vollzug sprechmotorisch eingeprägt werden. Bei den Elisions- und Bindungsphänomenen, die in wechselnden Kontexten zu realisieren sind, ist eine Kontrastierung ohnehin nicht möglich, da der Einsatz fehlerhafter Aussprache - wie bei den Wahrnehmungsübungen - ausscheidet.

BEISPIEL 18

Das Schwachton-[ə] in Syntagmen und Einzelsätzen:

deux paires de chaussures - je vais recommander - demande-lui - il ne travaille pas - je me suis dit - elle ne le voit pas - au revoir - je te le donne

BEISPIEL 19

Vokalische Bindung in Syntagmen und Einzelsätzen:

j'ai un ami/ une amie - tu as eu un accident? - je vais à un concert/ une réunion - un cri épouvantable - le repas allemand - un dîner assez ennuyeux

BEISPIEL 20

Kontrastierung von Bestimmungsfrage (fallende Intonation) und Entscheidungsfrage (steigende Intonation):

1. Tu es allé à Paris? 2. Qu'est-ce qu'il a dit? 3. Il est quelle heure? 4. Ça va? 5. Qui veut l'avoir? 6. C'est le matin? 7. Comment allez-vous? 8. Tu viens avec nous? 9. Où est-il?

BEISPIEL 21

Zusammenstellung von viergipfligen *groupes rythmiques* in Dialogform:

A *Qu'est-ce qui t'arrive?/ Tu t'sens pas bien? /*

B *J'ai des vertiges / T'as d'l'aspirine? /*

A *Assieds-toi là / Ne t'enerve pas/ Reste tranquille! / Je t'en apporte /*

B *J'ai mauvaise mine? /*

A *T'en fais donc pas! / T'es magnifique! /*

B *Je m'sens d'jà mieux! / (WIOLAND/ WENK 1983)*

Inwieweit kontrastierende Prosodeme wiederum von den Lernenden selbst gefunden werden sollen oder können, hängt von den spezifischen Lernproblemen ab. Denkbar wäre z.B. das produzierende Zuordnen von prosodischen Variationsmöglichkeiten mit unterschiedlicher pragmatischer Bedeutung, die aufgrund der Diskriminationsübungen schon bekannt sind. Das Nachsprechen bzw. auswendige Sprechen von umfangreicheren zusammenhängenden Texteinheiten empfiehlt sich wieder am Schluß der Übungssequenz, vor allem zur Überprüfung der erfolgreichen Bewältigung von Elision und Bindung im normalen Kontext.¹⁶⁷

Die **steuernde** Handlungsanweisung sollte vor allem bei der bedeutungsrelevanten und emotional relevanten Kontrastierung die Funktionalität der prosodischen Erscheinungen deutlich machen.

Sprich/ Sprechen Sie die folgenden Fragen nach und kreuzel/ kreuzen Sie an, welche Nummern in die Rubrik Bestimmungsfrage bzw. in die Rubrik Entscheidungsfrage gehören! (zu Beispiel 20)

Bei dem selbständigen Finden der pragmatischen Variationen erfolgt die Steuerung durch den Rückgriff auf allgemeines Erfahrungswissen (hier über pragmatische Ausdrucksmöglichkeiten) und auf kommunikative Verhaltensmuster.

Für die ARBEITSWEISE gilt das für den Übungstyp 1.3 Gesagte. Das produzierende Zuordnen ist wiederum am besten im Klassenverband, u.U. im Gruppenwettbewerb zu organisieren. Dabei kann die Kreativität der Lernenden spielerisch herausgefordert werden. Partnerarbeit mit Partnerkontrolle ist bei deutlich wahrnehmbaren Prosodiephänomenen vielleicht eher möglich als bei Lautphänomenen.

Wahrnehmung des Schriftbildes

Laut und Schrift sind in den gängigen Sprachen, die den Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts bilden, aufeinander bezogen. Ungeachtet der Bedeutung, die die mündliche Sprache, u.a. aufgrund der Medienentwicklung, in unserem Jahrhundert gewonnen hat, ist Sprache und damit auch Fremdsprache und ihre Vermittlung gemeinhin nur in doppelter Repräsentanz, d.h. in ihrer Klang- und Schriftgestalt denkbar. Beim Vermittlungsprozeß und dessen Konzipierung ist neben der Faktizität der in der sprachlichen Wirklichkeit vorkommenden - und folglich zu bewältigenden - mündlichen und schriftlichen Texte auch der lernpsychologische Aspekt der gegenseitigen Stützung durch eine doppelkanalige Repräsentanz und die vor allem im fortgeschrittenen Jugendalter und im Erwachsenenalter häufig zu beobachtende Dominanz des sog. visuellen Gedächtnisses zu berücksichtigen.¹⁶⁸

In der unterrichtsmethodischen Literatur spielt die Schreibschulung eine sehr viel geringere Rolle als die Ausspracheschulung. Während der Aussprache in den Methodiken gemeinhin ein eigenes Kapitel gewidmet wird, ist dies für die Schreibung nur ausnahmsweise der Fall¹⁶⁹. Ihre Problematik erschöpft sich oft in der Diskussion des Zeitpunkts der Einführung der Schrift (s. weiter unten). In Einzelbeiträgen finden Reformbestrebungen der Orthographie (TIETZ 1978) und Rechtschreibtests bzw. Leistungsmessung (BRINGS 1972, PAUELS 1975, KUNTZE 1984) mehr Beachtung als der Schreibunterricht selbst, der "bewußt ausgespart" zu werden scheint (PLETT 1972, S. 23). Dies erklärt sich nicht nur aus der seit den 60er Jahren proklamierten Priorität des Mündlichen. Der Versuch einer Rehabilitierung des Schriftbildes fiel meist defensiv aus und betonte eher seine Funktion als Lernhilfe denn seine eigenständige Bedeutung (HÜLLEN 1969). Die mit dem *oral approach* einhergehende zeitweise Geringschätzung der Kognition und der vor allem vom englischen Schriftsystem vermittelte Eindruck der Willkürlichkeit könnte zu der allerdings bis heute andauernden und weit verbreiteten Resignation in bezug auf eine ökonomisch vertretbare Schreibschulung geführt haben¹⁷⁰.

Der Sinn einer Schreibschulung erschöpft sich jedoch nicht in der Rechtschreibung, der als isoliertes Lernziel tatsächlich nur ein geringer Stellenwert im heutigen kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht zukommt, da die Orthographie nur sehr selten die Verständlichkeit beeinträchtigt. Das Wahrnehmen des Schriftbildes in visuellen Diskriminationsübungen zu schulen, ist - parallel zum auditiven Diskriminieren - einmal sinnvoll zur Vorbereitung auf das sinnentnehmende Lesen, das ein schnelles visuelles Erfassen erfordert. Zum anderen erleichtert ein solches Training die Aneignung der grapho-motorischen Automatismen, die sich möglicherweise unabhängig von der lautlichen Realisierung in Form von im visuellen Gedächtnis gespeicherten Schriftbildern festsetzen und auf die beim Schreiben zurückgegriffen werden muß.¹⁷¹

Eine spezielle Schreibschulung auch bei Fremdsprachen, die das gleiche Buchstabensystem wie die Muttersprache verwenden, ist vor allem dann sinnvoll, wenn - wie im Englischen und Französischen - historisch bedingte Schreibweisen Buchstabenkombinationen aufweisen, die global mit dem Auge erfaßt werden müssen, da die einzelnen Buchstaben keine direkte Entsprechung in der lautlichen Realisierung haben. Dies betrifft z.B. komplexe Konsonanten-Vokal-Verbindungen wie das engl. *ought* in *bought/ thought*, aber auch Vokale in verschiedener Umgebung wie der engl. Buchstabe *a* in den grapho-morphologischen Minimalpaaren *ball/ call/ fall* gegenüber *bat/ cat/ fat* und *bale/ dale/ gale*¹⁷² (PLETT 1972, S. 21). Daß diesen Gruppen eine bestimmte Lautung entspricht, läßt die vorbereitende Funktion der Diskriminationsübungen für die Umsetzungsübungen deutlich werden. Die übungstechnische Trennung durch die Beschränkung auf den visuellen Eindruck und die rezeptive, wahrnehmende Leistung unter Ausschluß der grapho-motorischen ist umso berechneter, je mehr Schwierigkeiten der visuellen Wahrnehmung und Speicherung im Wege stehen, seien sie systembedingt oder lernerbedingt. Vor allem bei geringerer oder defizitärer visueller Speicherfähigkeit des Lernenden empfiehlt sich eine isolierte Schulung zum Zwecke der Konzentrationssteigerung.¹⁷³

Systematisches Üben ist immer dann angebracht, wenn nicht bestimmte Wörter und deren Schreibweise, sondern die für die jeweilige Sprache typischen Graphemkomplexe eingepreßt werden sollen. Auch hier trifft die Fremd- bzw. Ähnlichkeitshypothese wieder zu, die besagt, daß Lernprobleme sich dort ergeben, wo die für die Fremdsprache typischen Grapheme/ Graphemkomplexe - keine Entsprechung in der Muttersprache haben

(wie z.B. engl. *ght, wh, ow, ou* etc. oder frz. *eau, euil, oi, ui, ô* etc.)

- mit ähnlichen, aber eben nicht identischen Erscheinungen in der Muttersprache oder in einer anderen Fremdsprache verwechselt werden können

(wie z.B. frz. *ch*, engl. *sh* und dt. *sch*).

Angesichts der prägenden Wirkung der Erstbegegnung (BRINGS 1972, S. 375) sollte die systematische Einordnung in das jeweilige fremdsprachliche Kombinationsschema möglichst sofort erfolgen. Die assoziative Verknüpfung kann hierbei eine zusätzliche gedächtnisstützende Funktion ausüben. Eine ähnliche Wirkung ist durch morphologische Schemata, wie z.B. die Konjugationsendungen der französischen Verben (LLASERA 1971) oder die französischen Suffixe, oder auch durch lexikalische Grundmuster z.B. in Form von Wortfamilien mit dem gleichen Graphembestand zu erzielen. Unterschiedliche Lautung verdeckt hier u.U. die Zusammengehörigkeit.

Die für das remediale Üben benötigten Daten lassen sich am besten aus der Defizitanalyse freier schriftlicher Produktion gewinnen (weniger eindeutig aus Diktaten, bei denen eine Vielzahl von sprachlichen Leistungen zu erbringen ist). Orthographiefehler, deren Behebung besser und leichter durch die Assoziation mit der entsprechenden Lautung erfolgt (wie z.B. frz. [e] = é oder [] = è), werden hier allerdings ausgespart.

Typenbeschreibung

Da sich die verschiedenen Übungsmöglichkeiten für die visuelle Wahrnehmung nur in der Materialgestaltung unterscheiden, werden sie lediglich als Varianten aufgeführt.

ÜBUNGSTYP 1.5 "Zuordnende Wahrnehmungsübung: Schrift"

Reine Diskriminationsübungen sind wiederum auf die SCHÜLERTÄTIGKEIT des **Zuordnens** beschränkt. Die der MATERIALGESTALTUNG zugrundeliegende Einheit ist vorrangig das **Einzelwort**. Eine Erweiterung des Umfangs auf **Syntagma** und **Kurzatz** wird erforderlich, soweit eine Bedeutungsdisambiguierung notwendig ist. Isolierte Buchstaben und Buchstabenkombinationen sind

nicht empfehlenswert, weil sie für das Einprägen sozusagen eines Aufhängers bedürfen, mit dem sie sich assoziieren können. Die Einbettung in komplexere Sätze oder gar Texte andererseits lohnt sich nicht angesichts des beschränkten Übungsziels, das von der konzentrierenden Begrenzung profitiert.

Da es im allgemeinen nicht primär um die Realisierung der Bedeutung geht, können - sofern es an geeigneten Wörtern mangelt - auch unbekannte Lexeme genommen werden. Komplementär zu den auditiven Diskriminationsübungen ist hier die lautliche Realisierung außer acht zu lassen. Die Berücksichtigung der spezifischen graphischen Lernprobleme gebietet eine Zusammenstellung, die sich nur zum Teil auf das bei den Ausspracheübungen oder bei den (noch zu behandelnden) Assoziationsübungen benutzte Material stützen kann.

Es ergeben sich zwei Varianten, indem a) Einheiten mit dem gleichen Graphem bzw. Graphemkomplex, b) Einheiten mit zwei oder mehreren verwechselbaren Graphemen bzw. Graphemkomplexen aneinandergereiht werden. Da die Zuordnungstätigkeit des kontrastierenden Materials bedarf, sind **Distraktoren** einzubauen. Dazu eignen sich entweder systemimmanente, aber falsch angewandte Buchstabenkombinationen oder systemfremde Buchstabenkombinationen. Bei der Variante b) kann die Kontrastierung auch nur durch die verwechselbaren Grapheme/ Graphemkomplexe selbst geschehen.

In der Übungsabfolge müssen zunächst die 'richtigen' Grapheme/ Graphemkomplexe im Gedächtnis eine assoziative, sich gegenseitig stützende Verankerung erfahren, während für die falschen ein Negativsignal einprogrammiert wird, das sich deutlich von dem in der Überzahl präsentierten richtigen Schriftbild abhebt.¹⁷⁴ Die Reintegration des isoliert Geübten erfolgt durch die Mischung verschiedener Graphemgruppen, die miteinander verwechselbar oder auch lernpsychologisch voneinander unabhängig sein können. Der höchste Schwierigkeitsgrad wird erreicht, wenn systemfremde Distraktoren eingebaut werden, die als solche erkannt und von den systemkonformen, aber für dieses bestimmte Wort bzw. diese Wortform nicht üblichen, also fehlerhaften Schreibungen¹⁷⁵ unterschieden werden müssen. Hier erfährt die Entscheidung dann durch die Materialgestaltung keine Hilfe mehr, sondern muß aufgrund der gespeicherten Positiv- und Negativ-Signale geleistet werden. Allerdings ist letzteres nur bei bekannten Wörtern möglich.

BEISPIEL 22

Einzelwörter und Syntagmen mit der frz. Graphemfolge *eau* und systemimmanentem, hier aber (in Endstellung) nicht gebräuchlichem Distraktor *au*:

1. *cerveau* 2. *nouveau* 3. *des ciseaux* 4. *château* 5. *de l'eau* 6. *oisau* 7. *morceau* 8. *beaucoup* 9. *carrau* 10. *cerveau* 11. *marteau* 12. *peau*

BEISPIEL 23

Einzelwörter mit der engl. Graphemfolge *ight* und systemimmanentem, aber seltenem Distraktor *ite*:

1. *bright* 2. *good-night* 3. *site* 4. *fight* 5. *might* 6. *frightening* 7. *right* 8. *knight*

BEISPIEL 24

Mischung von Einzelwörtern mit den engl. Graphemfolgen *our*, *oa* und *ow* und den systemimmanenten Distraktoren *eo* und *oe*:

1. *coach* 2. *flower* 3. *neighbour* 4. *town* 5. *does* 6. *own* 7. *coast* 8. *howing* 9. *people* 10. *four* 11. *of course* 12. *slow*

BEISPIEL 25

Einzelwörter mit der frz. Graphemfolge *at* (Suffix) und den systemimmanentem, hier in dieser Form gebräuchlichen Distraktoren *ac* und *as* sowie dem systemfremdem Distraktor *ad*:

1. *certificat* 2. *contrat* 3. *achad* 4. *mandat* 5. *estomac* 6. *avocad* 7. *résultat*, 8. *repas* 9. *chocolat* 10. *matelas* 11. *consulad* 12. *candidat*

Die Steuerung erfolgt wiederum durch die **Handlungsanweisung** und das **vorliegende Sprachmaterial**.

BEISPIELE 22-25

Welche falschen Schreibungen haben sich hier eingeschlichen?

Streiche / Streichen Sie die falsch geschriebenen Ausdrücke durch. Oder: Sortiere / Sortieren Sie die Karten mit den falsch geschriebenen Ausdrücken aus.

Welche Schreibungen gehören nicht in diese Reihe?

Markiere / Markieren Sie die Ziffern der entsprechenden Ausdrücke. Oder: Ordne / Ordnen Sie die Schriftkarten entsprechend in zwei Gruppen.

Was ist hier richtig, was ist falsch geschrieben?

Ordne / Ordnen Sie die folgenden Ausdrücke entsprechend ihrer Schreibung durch Ankreuzen den drei Gruppen in der Tabelle zu und markiere / markieren Sie die falschen Schreibungen zusätzlich durch eine Klammer. Oder: Sortiere / Sortieren Sie die Schriftkarten nach drei Gruppen, wobei die falschen Schreibungen erst auszusortieren und dann den richtigen Gruppen zuzuordnen sind.

Wieviele Endungsgruppen kannst Du / können Sie hier unterscheiden? Welche dieser Gruppen enthält eine falsche Endung?

Notiere / Notieren Sie die Ziffern entsprechend. Oder: Sortiere / Sortieren Sie die Schriftkarten entsprechend.

Da es sich um schriftliches Material handelt, bereitet **Einzelarbeit** zu Hause oder in der Klasse keine besonderen Probleme. **Partnerarbeit** ist ebenso effektiv. Als Hilfsmittel empfehlen sich nummerierte **Schriftkarten**, die vor allem bei der Partnerarbeit einzusetzen sind. Ihnen ist eindeutig der Vorrang zu geben vor der Benutzung eines Arbeitsblattes, auf dem die durchnummerierten Einheiten durch Bezifferung bestimmten Graphemgruppen (die auch durch Merkwörter gekennzeichnet sein können) zugeordnet bzw. in eine Tabelle eingeordnet werden müssen. Die Schriftkarten enthalten je eine Spracheinheit. Sie können vom Lehrenden je nach Lernproblem gemischt werden und sind somit vielseitig verwendbar. Der Lernende kann sie entsprechend der Arbeitsanweisung verschieden zusammenlegen oder aussortieren. Die Kontrolle mit Hilfe des **Lösungsblattes**, die vom Lernenden selbst oder vom Partner vorgenommen werden kann, ist bei der Arbeit mit Schriftkarten allerdings etwas aufwendiger.

Als Motivation kommt die bewußte **Überprüfung der eigenen Kenntnisse** in Betracht. Bei Partnerarbeit mit Schriftkarten kann auch der **spielerische Charakter** in den Vordergrund treten.

Hervorbringung des Schriftbildes

Das oben über die Ergänzung von Hör- und Ausspracheübungen Gesagte trifft mutatis mutandis auch für den schriftlichen Bereich zu. Die Hand muß sich (auch beim gleichen Alphabet) an den motorischen Vollzug bestimmter Graphemfolgen gewöhnen, wobei das Hervorgebrachte aufgrund der Kontrolle durch die gespeicherten Schriftbilder als richtig erkannt wird. Die Klangdimension bleibt wiederum außer Betracht.

Zu den aus den Wahrnehmungsübungen bekannten Lernproblemen (gewonnen aus der Defizitanalyse freier schriftlicher Produktion) kommen nun noch spezifische Schreibschwierigkeiten hinzu, etwa bei der Wortverknüpfung der Gebrauch des Apostroph-Zeichens im Englischen und Französischen (*je n'ai pas - je ne l'ai pas; it's - it isn't*) oder des Bindestrichs im Französischen (*est-ce que - qu'est-ce que*), die für eine Diskriminationsübung weniger geeignet sind.

Im Unterschied zu den Wahrnehmungsübungen sollte bei den Schreibübungen - wie bei den Ausspracheübungen - mit bekanntem Material gearbeitet werden. Dies ermöglicht auch die Kombination mit Schülertätigkeiten, die über das mechanische Zuordnen hinausgehen und die zumindest ein Wiedererkennen, wenn auch nicht unbedingt eine Realisierung der Bedeutung erfordern.

Typenbeschreibung

Bei der Hervorbringung des Schriftbildes sind aufgrund der Beziehung zwischen Schülertätigkeit und Materialgestaltung mehrere Untertypen zu unterscheiden.

ÜBUNGSTYP 1.6.1 "Zuordnende Abschreibübung"

ÜBUNGSTYP 1.6.2 "Korrigierende Abschreibübung"

ÜBUNGSTYP 1.6.3 "Zusammensetzende Abschreibübung"

ÜBUNGSTYP 1.6.4 "Vervollständigende Abschreibübung"

In der Komplexität von wahrnehmender und hervorbringender Leistung entspricht das **Abschreiben** im schriftlichen Bereich dem Nachsprechen im mündlichen Bereich. Während das Klangbild jedoch sofort verweht, bleibt das Schriftbild erhalten. Um hier trotzdem einen entsprechenden Gedächtniseffekt zu bewirken, sollte das Abschreiben als ein mit Verzögerung erfolgreiches Aufschreiben erfolgen, und zwar so, daß das jeweilige Schriftbild als Ganzes aufgenommen, kurz gespeichert und dann aus dem Gedächtnis nachgeschaffen wird.¹⁷⁶

Bei grapho-motorisch besonders schwierigen Buchstabenkombinationen ist für die Tätigkeit des Abschreibens auch die reine Häufung zu empfehlen. Aufgrund des nicht-flüchtigen Charakters des Schriftbildes kann eine Kombination nicht nur mit dem **Zuordnen**, sondern auch mit anderen aufmerksamkeitssteuernden Schülertätigkeiten erfolgen, nämlich mit dem **Korrigieren**, dem **Zusammensetzen** und dem **Vervollständigen**, bei dem der Lernende ebenfalls jeweils auf im Gedächtnis gespeicherte Schriftbilder rekurren muß.

Die verschiedenen Tätigkeiten erfordern eine unterschiedliche MATERIALGESTALTUNG. Neben die bei den Diskriminationsübungen ausführlich beschriebenen Zuordnungsvarianten (Übungstyp 1.5 parallel zu 1.6.1), für die u.U. das gleiche Material verwendet werden kann, tritt die Möglichkeit, **lückenhafte Lexeme** oder auch **Einzelsätze** oder **Mini-Dialoge** aneinander zu reihen (1.6.4), bei denen jeweils das entsprechend schwierige graphische Lernproblem vervollständigt werden muß.¹⁷⁷ Werden bei Integrationsübungen mehrere Lernprobleme miteinander vermischt, so muß die Zusammenstellung in ihrer Struktur klar erkennbar bleiben, so daß der Lernende nicht etwa einem Buchstabenratespiel ausgesetzt wird. Hierdurch würde der durch Wiederholung und Konzentration auf das Lernproblem intendierte Übungseffekt konterkariert.¹⁷⁸ Als weiterer Untertyp figuriert das Zusammensetzen von Wortteilen, die in ungeordneter Reihenfolge gegeben werden (1.6.3). Zum Korrigieren schließlich können auch umfangreichere Texte präsentiert werden, bei denen die Orthographiefehler je nach Schwierigkeitsgrad verschieden verteilt sind, so daß sie z.B. einen oder mehrere Graphemkomplexe betreffen oder - als Integrationsübung - alle vorher geübten Lernprobleme umfassen (1.6.2).

BEISPIEL 26 (ÜBUNGSTYP 1.6.1)

Einzelwörter und Syntagmen mit der engl. Graphemfolge *ough*:

1. *thought* 2. *rough* 3. *brought* 4. *through* 5. *enough* 6. *fought* 7. *tough*

Evtl. beizumischende Distraktoren: *proudly, couple, hours*

BEISPIEL 27 (ÜBUNGSTYP 1.6.2)

Einzelwörter mit den Graphemfolgen *ail, eil, eign, ign* und systemimmanenten Distraktoren mit *aign, oign* und *oin* sowie systemfremden Distraktoren (falsch geschriebenen Wörtern):

1. *ailleurs* 2. *soleil* 3. *consinje* 4. *vignoble* 5. *baigner* 6. *grignoter* 7. *merveilleux* 8. *poing* 9. *mignon* 10. *peigne* 11. *ligne* 12. *enseinjer* 13. *atteignant* 14. *orej* 15. *maillot* 16. *sommeil* 17. *éloigner* 18. *travail*

BEISPIEL 28 (ÜBUNGSTYP 1.6.3)

Einzelwörter zum Zusammensetzen (mit überzähligen Elementen):

not - uire - merv - aire - acc - eau - hui - ueil - chap - le - cond - eille - heur - oeur - c - euse - gui - ment - hô - tare - g - eil - aé - oût

BEISPIEL 29 (ÜBUNGSTYP 1.6.4)

Gleichstrukturierte Sätze und Mini-Dialoge zum Vervollständigen:

1. *Qu'est-ce qu'il fait?*

demande?

2. *Qui a-t-elle rencontré?*

aidé?

3. *Où est-ce qu'ils vont?*

habitent?

4. *C'est bien? Non, ce n'est pas bien*

vrai?

vrai

5. *Tu l'as retrouvé? Non, je ne l'ai pas retrouvé*

Die STEUERUNG ergibt sich wieder aus der Handlungsanweisung und dem vorliegenden Sprachmaterial.

BEISPIELE 26-29

Schreibe/ Schreiben Sie die folgenden Ausdrücke auf, nachdem Du / Sie sie zuvor jeweils einzeln angeschaut hast/ haben. Enthalten alle die gleiche Buchstabenkombination? Wenn nicht, nimm/ nehmen Sie diese Ausdrücke heraus und schreibe/ schreiben Sie sie gesondert auf.

Ordne/ Ordnen Sie die folgenden Ausdrücke vier Gruppen von Buchstabenkombinationen zu. Welche fallen heraus? Welche davon sind falsch geschrieben?

Füge/ Fügen Sie die gegebenen Buchstabelemente wieder zu Wörtern zusammen. Welche Bestandteile sind nicht verwendbar?

Vervollständige/ Vervollständigen Sie die folgenden Sätze dem gegebenen Muster entsprechend, möglichst nach dem Lesen aus dem Gedächtnis.

Die ARBEITSWEISE ist identisch mit der bei den Wahrnehmungsübungen. Nur die Schriftkarten fallen als Hilfsmittel weg. Außerdem ist Partnerarbeit weniger sinnvoll als Einzelarbeit, wohingegen Partnerkontrolle der Selbstkontrolle vorzuziehen ist, da die eigenen Schreibfehler leicht übersehen werden.

Umsetzung vom Schriftbild in die Klanggestalt

Bei Fremdsprachen, in denen Schriftbild und Klanggestalt (aus historischen Gründen) nicht zu einer einfachen und eindeutigen Entsprechung zueinander stehen, ist ein eigengearteter Übungsaufwand vonnöten, um die spezifischen Umsetzungsmechanismen der beiden Repräsentationssysteme, die sich in den meisten Fällen von den muttersprachlichen unterscheiden, einzuprägen.

In der unterrichtsmethodischen Literatur wird dieses Problem meist verkürzt auf die Frage des Zeitpunkts der Einführung des Schriftbildes.¹⁷⁹ Die Notwendigkeit einer systematischen Behandlung wird zwar angesprochen, aber entweder auf die Einführungsphase bezogen oder - in älteren Methodiken - einer fortgeschrittenen Stufe zugewiesen.¹⁸⁰ Bei den anglistischen Fachdidaktikern ist eine zwiespältige Haltung zu verzeichnen. Einerseits räumen alle ein, daß es selbst in der englischen Sprache bei den vielfachen Zuordnungsmöglichkeiten durchaus Gesetzmäßigkeiten gibt. Deren didaktische Nutzbarmachung wird jedoch unterschiedlich bewertet, und zwar von Fremdsprachendidaktikern des bundesdeutschen Schulsystems meist sehr viel negativer¹⁸¹ als von Vertretern im osteuropäischen Raum oder von Muttersprachlern.¹⁸²

Die Erklärung könnte darin zu suchen sein, daß bei der Frage der möglichen Systematisierung nur die Phase der Einführung des Schrift- und Lautsystems mit ihrem notgedrungen sehr beschränkten Wortschatz in Betracht gezogen wird. Bei diesem Vokabular überwiegt in der Tat der Eindruck des Chaotischen, und das Aufzeigen von Gesetzmäßigkeiten erscheint wenig hilfreich. Dies hat seinen Grund jedoch nicht nur in der geringen Anzahl der zur Verfügung stehenden Wörter, sondern vor allem darin, daß gerade diese meist hochfrequenten Wörter in ihrer Mehrzahl 'unregelmäßig' sind.¹⁸³ Hier wird demnach mit einigem Recht verlangt, "den deutschen Schüler die Orthographie jedes einzelnen Wortes für sich lernen zu lassen" (DOYÉ 1982, S. 63). Wenn dies dann dazu führt, daß auch im weiteren Verlauf des Unterrichts die Assoziation zwischen Schriftbild und Klanggestalt nicht systematisiert wird, so ist hierfür nicht mehr der linguistische Tatbestand verantwortlich zu machen (der im übrigen für die englische Sprache einen Anteil von 90-95% an 'regelmäßigen' Umsetzungen ausweist¹⁸⁴), sondern die didaktische Fixierung auf den Anfangsunterricht.

Was am Anfang nur sporadisch möglich ist¹⁸⁵, müßte eben deshalb im folgenden systematisch erweitert werden¹⁸⁶. Es obliegt einer sorgfältigen Materialgestaltung, hier keine Verwirrung zu stiften, indem zwischen den isoliert gefestigten, hochfrequenten 'Ausnahmen' (z.B. *give* oder *shoe*) und den regelgerechten und daher zu erschließenden Assoziationen (*dive* bzw. *foe*) unterschieden wird (SEIDENBERG u.a. 1984). 'Irregularitäten' lassen sich im übrigen weiter reduzieren durch das Wissen um morphematische Elemente bei zusammengesetzten Wörtern (FERGUSON u.a. 1973, CATACH 1974,

TAYLOR 1981). Aufs Ganze gesehen kann nur die anwendende Kenntnis der bestehenden Gesetzmäßigkeiten die vielbeklagten Defizite der Lernenden in Aussprache und Orthographie um ein beträchtliches Maß verringern und vor allem die Scheu bzw. Unselbständigkeit angesichts von unbekanntem, d.h. noch nicht gehörtem oder gesehendem Sprachmaterial mindern.

Das Umsetzungsvermögen muß in beiden Richtungen gleichermaßen geübt werden, da beides bei der Kommunikation eine Rolle spielt: das Wissen darum, wie etwas Geschriebenes ausgesprochen wird bzw. werden könnte (eingedenk der vielfältigen Zuordnungsmöglichkeiten), und das Wissen darum, wie etwas, dessen Klang man im Ohr hat, geschrieben wird bzw. geschrieben werden könnte¹⁸⁷. Das Lesen und das Schreiben als kommunikative Tätigkeiten erfordern eine Automatisierung der Umsetzungsmechanismen, da das Tempo des Rezipierens wie des Produzierens sonst über Gebühr verlangsamt wird. Beide schriftgestützte Tätigkeiten sind offenbar auf die zumindest mentale Aktualisierung des Klangbildes angewiesen (vgl. G. ABBOTT 1979).¹⁸⁸ Die starke gegenseitige Abhängigkeit weist die Umsetzungsübungen als unumgänglichen integrierenden Abschluß der Klanggestalt und Schriftbild isoliert behandelnden vorhergehenden Übungen aus, deren Funktion in der Vorbereitung der Umsetzungsübungen besteht. Diese sind wiederum getrennt zu behandeln, da jede Richtung eine eigene Materialgestaltung erfordert.

Zu üben sind auch hier wieder nur die Lernprobleme, d.h. die Entsprechungen zwischen den beiden Systemen, die Schwierigkeiten bereiten, weil sie von den muttersprachlichen Gewohnheiten abweichen oder weil sie unterschiedlich realisiert werden können. Die Defizite werden am besten durch das Ablesen eines unbekanntes Textes zutage gefördert.

Typenbeschreibung

Es wird zwischen zwei Untertypen unterschieden, nämlich dem auf Lautphänomene und dem auf prosodische Phänomene bezogenen Übungstyp. Letzterer hat allerdings eine sehr geringe Reichweite.

ÜBUNGSTYP 1.7.1

"Umsetzungsübung Schrift - Laut (zuordnendes Ablesen)"

ÜBUNGSTYP 1.7.2

"Umsetzungsübung Schrift - Prosodem (zuordnendes Ablesen)"

Das **Ablesen**, d.h. das Lesen von schriftlich dargebotenem Sprachmaterial, ist die Tätigkeit, die vom Lernenden automatisch eine optisch-akustische Umsetzungsleistung verlangt. Die Verlautbarung muß nicht unbedingt laut erfolgen. Es reicht, wenn die innere Hörkontrolle der Klanggestalt gewährleistet ist. Da es um das kontrollierbare Einprägen der Entsprechungen zwischen Schrift- und Lautsystem geht, empfiehlt sich wieder die Verbindung des Ablesens mit der Tätigkeit des **Zuordnens**. Das Zuordnen kann durch Sortieren von Schriftkarten und/ oder Notieren von Ziffern oder durch zusätzliches Abschreiben geschehen.

Die für die häufende Zusammenstellung am besten geeignete Einheit sind nicht etwa einzelne Buchstaben oder Buchstabenfolgen, sondern das **Einzelwort**. Die vorgebliche Willkürlichkeit der Sprache reduziert sich nämlich beträchtlich, wenn nicht mehr von der Eins-zu-Eins-Entsprechung von Buchstabe und Laut ausgegangen wird, sondern die Umgebung jeweils mitberücksichtigt wird. **Syn-tagmen** sind heranzuziehen, wo es für das Erkennen der Einheit unbedingt notwendig ist. **Einzelätze** könnten die Aufmerksamkeit schon zu sehr zersplittern, es sei denn, sie arbeiten mit Minimalpaaren (z.B. *I asked him for a ship/ sheep - The men/ man went at once*, HOLE 1983, S. 127). Längere Texte dagegen sind zu spezifischen Zwecken geeignet (s. weiter unten). Der Bekanntheitsgrad der gewählten Einheiten ist nicht entscheidend und sollte daher nicht zur Einengung des ohnehin nicht leicht zu findenden geeigneten Sprachmaterials führen.

Wichtig ist der Aufbau einer Übungsprogression, die durch eine entsprechende Materialgestaltung zu erreichen ist¹⁸⁹. Um zunächst einmal das Vertrauen in die in der Fremdsprache vorhandenen Gesetzmäßigkeiten aufzubauen, wird mit der Häufung von Einheiten begonnen, die den gleichen Umsetzungsmechanismus erfordern, d.h. derselbe Buchstabe/ Buchstabenkomplex entspricht immer demselben Laut/ Lautkomplex. Durch das gehäufte Nebeneinander solcher Einheiten erfährt sowohl das Schriftbild der einzelnen Einheit als auch die Klanggestalt sowie die Entsprechung zwischen beiden eine assoziative Stützung. Dieser Effekt wird durch das sparsame Einstreuen von Distraktoren nicht

beeinträchtigt. Auf die Kontrastierung sollte daher - auch wegen der bekannten positiven Auswirkungen (Aufmerksamkeitssteigerung, Kontrollmöglichkeit) - nicht verzichtet werden. Die Distraktoren orientieren sich am besten an eindeutig falschen, d.h. systemfremden Entsprechungen, die meistens an der Umgebung festzumachen sind. Die Schreibung sollte dabei nicht verfälscht werden, um unnötige Verwirrung zu vermeiden.

BEISPIEL 30

Einzelwörter mit der Graphemfolge *oeu*, der die offene Aussprache [œ] entspricht und zwei Distraktoren mit der geschlossenen Aussprache [ø]:

1. *coeur* 2. *noeud* 3. *soeur* 4. *hors-d'oeuvre* 5. *voeu* 6. *choeur* 7. *boeuf* 8. *manoeuvre*

Danach folgt die kontrastierende Häufung verschiedener, vorher isoliert geübter Graphem-Phonem-Entsprechungen, die unter lernpsychologischem Aspekt (der möglichst durch die Praxis zu belegen wäre) mehr oder weniger verwechselbar sind.

BEISPIEL 31

Einzelwörter mit den Graphemgruppen *u* = [y], *ou* = [u], *eu* = [ø] und *y* = [i]:

1. *voiture* 2. *coupe* 3. *fumer* 4. *feu* 5. *typique* 6. *continuer* 7. *nouveau* 8. *solution* 9. *lieu* 10. *retourner* 11. *pneumatique* 12. *hypothèse*

Eine Zwischenstufe lenkt die Aufmerksamkeit dann auf das Phänomen, daß verschiedene (vorher isoliert geübte) Schreibweisen die gleiche Lautgebung erfahren. Die Mischung solcher Einheiten muß mit schwierigeren Distraktoren versetzt werden, um die Gedächtnisspuren der möglichen Graphem-Phonem-Entsprechungen für den bestimmten Laut in Abhebung von den falschen Verwechslungssicher zu testen.

BEISPIEL 32

Einzelwörter mit den Schreibungen *ai*, *ei*, *è*, *ê*, *et* und *e* + *ausgesprochener Konsonant* für den Laut [] sowie Distraktoren mit Schreibungen für [e] und []:

1. *frère* 2. *mais* 3. *complet* 4. *s'arrêter* 5. *les* 6. *presque* 7. *muet* 8. *après-midi* 9. *regarde* 10. *cherchons* 11. *très* 12. *neige* 13. *terrain* 14. *agréable* 15. *fête* 16. *petit* 17. *commandez* 18. *effet* 19. *vraiment* 20. *de* 21. *peine* 22. *raisonnable*

Die nächste Stufe wäre die Präsentation von Einheiten, in denen das gleiche Graphem verschiedenen ausgesprochen wird. Hier sind nicht die 'Ausnahmen' zu berücksichtigen (auch wenn sie die häufigsten Wörter betreffen). Für die Materialgestaltung eignen sich nur Fälle, bei denen eine Gesetzmäßigkeit vorliegt, die meist an der Umgebung festgemacht werden kann¹⁹⁰. Die Kontrastierung ist bei der Häufung solcher Einheiten eo ipso mitgegeben, so daß es keiner Distraktoren bedarf.

BEISPIEL 33

Einzelwörter oder Syntagmen mit dem Graphem *a*, das je nach Umgebung wie [æ] oder wie [ei] ausgesprochen wird:

1. *make* 2. *fat* 3. *range* 4. *the same* 5. *badly* 6. *space center* 7. *many* 8. *take* 9. *rats* 10. *mankind* 11. *date* 12. *hat* 13. *invaded* 14. *hateful* 15. *gap* 16. *ashame* 17. *packing* 18. *famous* 19. *rang* 20. *later*

BEISPIEL 34

Das engl. *s*-Morphem (als Plural, 3. Person Singular und Genetiv) kann hier in seiner Schrift-Klang-Assoziation noch einmal geübt werden, siehe BEISPIEL 5 (Übungstyp 1.1b).

Eine weitere Steigerung des Schwierigkeitsgrades wird durch die Mischung der mehrfachen Graphem-Phonem-Entsprechungen in beiden Richtungen erreicht, also verschiedene Grapheme, denen der gleiche Laut und gleiche Grapheme, denen verschiedene Laute gegenüberstehen.

BEISPIEL 35

Einzelwörter und Syntagmen mit dem Graphem *g*, das vor *a*, *o*, *u* und *ui*, *ue*, *uy* wie [g] und vor *e*, *i*, *y* und *ea*, *eo*, *eu* wie [] ausgesprochen wird, kombiniert mit anderen Schreibungen des []-Lautes, nämlich *j*:

1. *gâteau* 2. *ingénieur* 3. *joindre* 4. *gonfler* 5. *engourdi* 6. *nager* 7. *jeudi* 8. *majorité* 9. *magie* 10. *guitar* 11. *mangeur* 12. *guerre* 13. *gant* 14. *logement* 15. *j'irai* 16. *gymnastique* 17. *longuement* 18. *gaieté* 19. *Guy* 20. *Joël*

21. journal 2. engueuler 23. injuste 24. région 25. gain 26. jeter 27. en nageant 28. joie 29. dommage 30. guérir
31. jaune 32. gênant 33. déjà 34. Georges 35. j'aime 36. intelligent

BEISPIEL 36

Einzelwörter mit den Graphemen *i+Kons.*, *ai* bzw. *ay* und *o*, denen die Lautungen [ai], [ei] und [əu] zuzuordnen sind:

*buy, go, home, no, paint, play, shine, telephone, time, tired, wait, way*¹⁹¹

Am Ende der Übungsskala kann dann eine Übung stehen, die einen beliebigen Lesetext als Materialgrundlage verwendet¹⁹². Der Lernende liest den Text, der auch unbekannte Wörter enthält (die allerdings nicht gerade zu den Ausnahmen zählen sollten), indem er sich - in Anwendung seiner systematischen Kenntnisse - auf die korrekte Aussprache konzentriert. Auch diese Anwendung muß geübt werden. Das Erlebnis, schriftlich dargebotenes Sprachmaterial, das man noch nie gehört hat, sofort richtig aussprechen zu können, stärkt im übrigen das Vertrauen in die selbständige Sprachbeherrschung und erhöht damit die Lernfreude und die Motivation.

Von einem beliebigen Text könnte noch eine weitere, mehr oder weniger zusammenfassende Übungsaufgabe ausgehen, die darin besteht, alle Wörter herauszusuchen, die die angegebenen Laute (deren Auswahl und Anzahl jeweils vom Lehrenden zu bestimmen ist) repräsentieren, und sie so zu ordnen, daß die Gesetzmäßigkeiten der Entsprechung von Schriftbild und Klanggestalt zu erkennen sind. Diese Übung ist kaum auf einmal zu bewältigen. Sie erfordert sehr viel Konzentration und ein starkes Engagement des Lernenden. Ihre Wirksamkeit ist jedoch entsprechend hoch.¹⁹³

BEISPIEL 37 (aus *Un tour de France*, Première Partie)

[e] =

-é-, -é(e): *région, enchantée, agréable, ntéressant(e), déclarer, fatigué*

-ier *Garnier, premier, douanier*

Wort *ai*

-er *passer, rentrer, déclarer, aller*

-ez *parlez, habitez, avez, ouvrez, partez*

Wort *ses, des, les*

Wort *chez*

Wort *et*

[ə] =

Wort *de, le, je, ne, ce*

-e- *premier, Declair, petit, regarde, revoir*

-e(s) *agréable, coffre, quelques*

[ɛ] =

-ais, -air *français(e), Declair, vais, vrai, mais,*

-ait *plaît*

-è- *première, grand-père, emmène, près, règle*

-ê, *êtes, prêt(e)*

-et, ette *mets, Jeannette, cigarette*

-el, elle, *quel(le), ciel, Mademoiselle, demoiselle*

-el- *quelques, Belgique*

-ess- *profession, intéressant(e)*

-ers-, -erc- *traversent, merci*

-erch-, -esqu- *cherchons, presque*

Wort *est*

Wort *elle*

[o] =

eau(x) *Bordeaux, beau*

au *autoroute, aujourd'hui, restaurant, aussi, au*

o *autoroute*

Wort *vos*

[ɔ] =

-or-, -o- *Bordeaux, passeport, alors, d'accord*

-ol/ f/ m/ gn- *soleil, Cologne, profession, coffre, moment, dommage*

au *Paul*

Wort	<u>vo</u> tre
[y] =	
-u-	<u>sur</u> , voiture, une, institutrice, juste, fume, continuent
[u] =	
ou	autor <u>ou</u> te, bonjour, jour, journaliste, journal, aujourd'hui, cousine, pouvons, nous, où, vous, Hambourg, pour, douane, bouteilles, ouvrez, ouvre, douanier, tout, route
[ø] =	
eu, -eu-	<u>bleu</u> , veut, joyeux, peu, deux, Monsieur, heureusement
[œ] =	
-eul, -eur	<u>seulement</u> , <u>heureusement</u> , heure, leur
[ã] =	
en	<u>en</u> , rencontre, moment, gentille, pendant, enchanté, heureusement, seulement, commencent, rentrer, rentre, Senlis
em	<u>emmène</u>
an	<u>France</u> , dans, vacances, Française, pendant, grand-père, intéressant, maintenant, enchanté, allemand, restaurant
am	<u>Hambourg</u>
[ô] =	
on	<u>région</u> , son, rencontre, bonjour, sont, pouvons, cherchons, non, maison, mon, Arcachon, profession
om	<u>tombe</u> , nom, compagne
[ɛ̃]	
in	<u>intéressant(e)</u> , institutrice, vin
ain	<u>maintenant</u>
aim	<u>faim</u>
i+en	<u>bien</u> , rien
un	<u>un</u>
[i] =	
-l, ll-	<u>brille</u> , gentil(le)
[sj] =	
ci-	<u>ciel</u>
[ŋ] =	
gne	<u>Cologne</u> , Allemagne, compagne
[ɥ] =	
-ui	aujourd' <u>hui</u> , suis, puis
[wi] =	
oui	<u>oui</u>
[wa] =	
oy, oi	<u>joyeux</u> , voyage, voiture, moi, avoir, dois, voilà, trois, revoir, Mademoiselle, demoi-
selle, soif	
[ɛ̃]	
eil(l)	<u>soleil</u> , bouteilles
[aj] =	
ail(l)	trav <u>aille</u>
[-v] =	
v	arr <u>ivent</u>
[-b] =	
b	tom <u>be</u>
[-d] =	
d	<u>vide</u> , regarde
[-r] =	
-r	jour, bonjour, pour, Declair, car, leur, avoir, revoir
-rre, -re	Pierre, voiture, grand-père, heure
-r+Kons	alors, d'accord, passeport, Hambourg
-r+Kons -	<u>Garnier</u> , journal, journaliste, Bordeaux, aujourd'hui, regarde, partir, parle, parler, merci, traversent, Arcachon, cherchons

[g-] =	
<i>g</i>	<u>G</u> arnier, <u>g</u> rand-père
[-g-] =	
<i>ga</i>	<u>bag</u> ages, <u>cig</u> arettes, <u>reg</u> arde
<i>g+Kons</i>	<u>agr</u> éable
<i>gue</i>	<u>fatig</u> ué
[-g]	0
[k-] =	
<i>que, qui</i>	<u>quel</u> (le), <u>quel</u> ques, <u>quitt</u> ent
<i>co, cou</i>	<u>C</u> ologne, <u>comm</u> encent, <u>co</u> ffre, <u>comp</u> agne, <u>cont</u> inuent, <u>cous</u> ine
<i>ca</i>	<u>car</u>
[-k-] =	
<i>ca, c(c)o</i>	<u>vac</u> ances, <u>Arc</u> achon, <u>ren</u> contre, <u>d'acc</u> ord
<i>c+Kons</i>	<u>décl</u> arer, <u>Decl</u> air
[-k] =	
<i>ac</i>	<u>sac</u>
<i>ique</i>	<u>Belg</u> ique
[ʒ] =	
<i>j</i>	<u>je</u> , <u>Jean</u> ette, <u>jour</u> , <u>journal</u> iste, <u>journal</u> , <u>juste</u> , <u>aujour</u> d'hui, <u>bonjour</u>
<i>ge, gi</i>	<u>gent</u> ille, <u>Belg</u> ique, <u>rég</u> ion, <u>bag</u> ages, <u>voy</u> age, <u>domm</u> age,
[ʃ] =	
<i>ch</i>	<u>ch</u> ez, <u>ch</u> erchons, <u>ench</u> antée, <u>Arc</u> achon
[-z-/ -z] =	
<i>s</i>	<u>cous</u> ine, <u>Mademois</u> elle, <u>demois</u> elle, <u>heureu</u> sement, <u>Franç</u> aise, <u>valis</u> es
[s-] =	
<i>s</i>	<u>sac</u> , <u>ses</u> , <u>sa</u> , <u>sur</u> , <u>son</u> , <u>sont</u> , <u>suis</u> , <u>seule</u> ment, <u>soleil</u> , <u>s'il</u>
<i>ce</i>	<u>ce</u> , <u>c'est</u>
<i>cie,ci</i>	<u>ciel</u> , <u>cig</u> arettes
<i>ça</i>	<u>ça</u>
[-s-] =	
<i>ça</i>	<u>franç</u> ais
<i>ci</i>	<u>ici</u> , <u>merci</u>
<i>ss</i>	<u>auss</u> i, <u>inté</u> ressant
[-s] =	
<i>ce</i>	<u>vac</u> ances, <u>instit</u> utrice, <u>comm</u> encent
<i>rs</i>	<u>travers</u> ent
<i>ss</i>	<u>finiss</u> ent

Die bis jetzt behandelte Materialgestaltung betraf nur die segmentalen Phänomene. Doch auch die Prosodie ist von unbekanntem Schrift-Klang-Assoziationen betroffen. Als Beispiel für den Untertyp 1.7.2 sei die frz. Silbeneinteilung genannt, die bei der Aussprache nicht - wie es deutsche Lernende gewohnt sind - die Wortgrenzen respektiert, sondern bei Wörtern mit Vokalbeginn den Konsonanten des vorhergehenden Wortes als Anfangskonsonant benutzt. Hierzu sind natürlich längere Einheiten vonnöten, also **Syntagmen**, **Einzelsätze** oder **Texte**.

BEISPIEL 38

Quel / le horreur - Quator / ze ans - I / l est sourd (WIOLAND/ WENK 1983)

Zur Steuerung bedienen sich die Umsetzungsübungen der gleichen Faktoren wie die bisher behandelten Übungen.

BEISPIELE zu 30-37

Welche der folgenden Wörter werden mit geschlossenem ö ausgesprochen?

Oder: Werden die folgenden Wörter alle gleich ausgesprochen? Welche haben eine abweichende Aussprache? (Nenne/ Nennen Sie den Unterschied!)

Gruppieren / Gruppieren Sie die folgenden Wörter nach ihrer Aussprache mit ü, u, ö und i.

Ordne / Ordnen Sie die folgenden Wörter nach ihrer Schreibung und kennzeichne / kennzeichnen Sie diejenigen, die nicht mit ä ausgesprochen werden.

Ordne / Ordnen Sie die folgenden Wörter nach ihrer Aussprache. Wann wird das c wie k und wann wie s ausgesprochen? / Wann wird das s scharf, wann weich und wann wie [iz] ausgesprochen?

Ordne / Ordnen Sie die folgenden Ausdrücke nach ihrer Aussprache mit [g] oder mit [ʒ] und nach der entsprechenden Schreibung.

Ordne die folgenden Wörter in drei Gruppen: [ai], [ei], [eu]

Suche / Suchen Sie aus «Un tour de France», Lektion 1, alle Wörter heraus, in denen die folgenden Laute vorkommen, und bringen Sie die Wörter in eine Ordnung, die die schriftlich-lautlichen Gesetzmäßigkeiten widerspiegelt.

Die ein individuelles Lerntempo ermöglichende **Einzelarbeit** (zu Hause/ in der Klasse) bedarf, da sie von schriftlichem Material ausgeht, an Hilfsmitteln nur des Arbeitsblattes bzw. der schon bekannten Schriftkarten. Letztere, die nun nach den erörterten, für die Umsetzungsübungen spezifischen Materialgestaltungsprinzipien zusammenzustellen sind, werden vom Lernenden nach eben diesen Prinzipien sortiert. Zum Vergleich mit dem **Lösungsblatt** (durch den Lernenden selbst oder durch den Partner) reicht die Zusammenstellung der Ziffern unter einem phonetischen Zeichen oder einem Merkwort.

Die Verwendung von Schriftkarten erlaubt auch spielerische **Gruppenarbeit** in der Klasse. Jede Gruppe erhält einen Stoß Karten, die der anderen Gruppe nach und nach zum Ablesen zu präsentieren sind. Wird das Wort richtig ausgesprochen, bekommt die Gruppe die entsprechende Karte ausgehändigt. Gewonnen hat, wer am Schluß die meisten Karten besitzt.¹⁹⁴

Das Zuordnen durch Abschreiben (schriftlich-mündlich-schriftliche Arbeitsweise) ist zwar allgemein der Festigung dienlich, aber entsprechend zeitaufwendig. Hier muß nach Prioritäten entschieden werden.

Das Lesen von Texten ohne systematische Zuordnung kann in **Einzelarbeit**, in **Partnerarbeit** oder auch im **Klassenverband** geschehen. Letzteres ist zwar für den einzelnen Lernenden am wenigsten rationell, dafür aber kontrollierbar. Die Kontrolle erfolgt hier durch den Lehrenden oder die Mitschüler. Einzelarbeit erfordert dagegen ein Tonbandprotokoll, das vom Lehrenden oder vom Partner abgehört werden muß - ein nur selten zu realisierender Aufwand. Partnerarbeit erscheint als die effektivste Arbeitsweise. Sie setzt allerdings kompetente Partner voraus, so daß eine problemlose Korrektur möglich ist.

Als Motivationsform dominiert die **Überprüfung von Kenntnissen**. Dies schließt nicht aus, daß die Präsentation des Sprachmaterials für jüngere Schüler eine ansprechende, phantasievolle Gestaltung erfährt, wie z.B. die Zuordnung von Wörtern, die als Fisch in Körbe sortiert werden. Bei der Gruppenarbeit ist die Organisation als **Wettspiel** möglich.

Umsetzung von der Klanggestalt ins Schriftbild

Da sprachliche Äußerungen jedem Sprachbenutzer gemeinhin erst als Klanggestalt präsent sind, bevor er sie aufschreibt, stellt sich die Umsetzung vom Klangbild ins Schriftbild bei der Produktion schriftlicher Äußerungen als ein ganz normaler elementarer Vorgang dar. Nicht nur das schulische Diktateschreiben, sondern vor allem die erwähnte kommunikative Notwendigkeit rechtfertigt spezifische Umsetzungsübungen in dieser Richtung.

Eine Priorität in der Reihenfolge besteht beim Üben nicht. Beide Richtungen profitieren bei der Festigung der Assoziation zwischen den Systemen voneinander, können einander in der Übung jedoch nicht ersetzen.

Zur Feststellung der Lerndefizite ist dem Diktat als der effizientesten Form der Vorzug zu geben vor der (auch möglichen) freien Textproduktion. Um die semantisch oder grammatisch bedingten Falschschreibungen, die beim Textdiktat nicht zu vermeiden sind, möglichst gering zu halten, empfiehlt sich das Diktieren von Einzelwörtern, deren Zusammenstellung nach den Prinzipien erfolgt, durch die die Abschlußübung einer erfolgreichen Übungsserie zu der anstehenden Zielsetzung bestimmt würde.

Typenbeschreibung

Aufgrund des spezifischen Bezugs zwischen Schülertätigkeit und Materialgestaltung sind zwei Untertypen zu unterscheiden.

ÜBUNGSTYP 1.8.1 "Umsetzungsübung Laut - Schrift (Zuordnendes Niederschreiben nach Diktat)"

ÜBUNGSTYP 1.8.2 "Umsetzungsübung Laut - Schrift (Vervollständigen nach Eigendiktat)"

Das **Niederschreiben von Vorgesprochenem** stellt die 'klassische' Tätigkeit dar, mit der der Lernende eine gezielte, d.h. vom Lehrenden steuerbare akustisch-optische Umsetzung vollzieht. Zum Zwecke der leichteren Kontrollierbarkeit kann entweder sofort beim Niederschreiben oder später eine **Zuordnung** zu bestimmten Rubriken erfolgen. Die Kommunikationsrichtung vom Mündlichen zum Schriftlichen erlaubt außerdem eine **vervollständigende** Tätigkeit an schriftlich gegebenem Material. Hier diktiert sich der Lernende sozusagen selbst die kritische Graphementsprechung.

Da die Assoziationsprobleme, die sich beim Verschriften ergeben, nicht unbedingt identisch sind mit denen beim Verlautbaren, ist für beide Zielsetzungen nur teilweise das gleiche Material zu verwenden. Die Materialgestaltung folgt allerdings dem gleichen Prinzip. Hinzu kommt einmal die Möglichkeit, Auswahl-Antworten vorzugeben, so daß die richtige Schreibung unter mehreren Möglichkeiten herausgefunden werden muß. Zum anderen können (Übungstyp 1.8.2) **Einzelwörter, Syntagmen, Einzelsätze, Satzpaare** oder auch **Texte** lückenhaft vorgegeben werden. Der Lernende setzt nach Diktat das fehlende Wort oder das fehlende Graphem bzw. den Graphemkomplex ein. Die vor allem im zweiten Fall provozierte einseitige Konzentration auf das Lernproblem könnte sich dabei allerdings durch die Isolierung auch negativ auswirken, weil die grapho-motorische Stützung durch die Umgebung wegfällt.

Die häufende Zusammenstellung von Einzelwörtern oder kurzen Syntagmen (Übungstyp 1.8.1) beginnt mit Phonemen/ Phonemkomplexen, denen immer dasselbe Graphem/ derselbe Graphemkomplex entspricht. Die Beimischung von Einheiten mit anderen, verwechselbaren Phonemen/ Phonemkomplexen als Distraktoren sorgt für die nötige Belebung der Aufmerksamkeit.

BEISPIEL 39

Einzelwörter, in denen der Laut [i:] immer wie *ea* geschrieben wird. Die Klammern signalisieren die Distraktoren:

1. *meaningful* 2. *(silly)* 3. *season* 4. *easy* 5. *(mist)* 6. *teacher* 7. *breathe* 8. *reasonable*

Es folgt die Mischung verschiedener, vorher isoliert geübter Eins-zu-Eins-Entsprechungen, die mehr oder weniger stark der Verwechslung unterliegen.

BEISPIEL 40

Einzelwörter und Syntagmen mit den drei e-Lauten [e], [ə] und [ɛ], denen die Grapheme *é*, *è* oder *e+Ks* und *e* entsprechen:

1. *téléphoner* 2. *hier* 3. *chère amie* 4. *j'ai oublié* 5. *bière* 6. *appartement* 7. *il achète* 8. *demain* 9. *très* 10. *étudiant* 11. *j'espère* 12. *depuis* 13. *premièrement* 14. *près* 15. *écoutons*

Sollen die Wörter in Gruppen geordnet werden, dürfte in jedem Wort nur ein e-Laut vorkommen - was hier nicht der Fall ist.

Danach werden unterschiedliche Phoneme mit identischer Graphementsprechung vorgestellt (wo bei die Aufmerksamkeit wieder auf die Umgebung als Unterscheidungskriterium zu lenken ist). Systemimmanente Distraktoren bewirken eine Erhöhung des Schwierigkeitsgrades. Systemfremde, also falsch ausgesprochene Elemente wären hier dagegen zu verwirrend.

BEISPIEL 41

Einzelwörter und Syntagmen, in denen die Nasale [] und [ã] beide durch *en* repräsentiert sind, allerdings im ersten Fall nur in Verbindung mit dem als [j] ausgesprochenen *i*. Als Distraktoren dienen jeweils zwei mögliche andere Schreibungen der beiden Nasale (*ain* und *ein* bzw. *an* und *am*):

1. un plat (italien) 2. un (moment) 3. de (rien) 4. à (demain) 5. un (Norvégien) 6. (en) avril 7. (combien) 8. pas (encore) 9. c'est pl(ein) 10. très b(ien) 11. une ch(am)bre 12. quelle intellig(en)ce 13. à Am(ien)s 14. mes vac(an)ces 15. comm(en)t 16. att(en)tion

Bei der zweiten Hälfte der Items betrifft die Lücke nur die kritische Graphemrepräsentation.

Im umgekehrten Fall, wenn ein Phonem durch unterschiedliche Grapheme repräsentiert wird, entfällt die Notwendigkeit von Distraktoren.¹⁹⁵ Statt der eigenen Schreibung kann hier auch das Ankreuzen von Mehrfach-Antworten verlangt werden, die systemimmanente oder auch systemfremde Distraktoren d.h. Grapheme, die den entsprechenden Laut nicht darstellen können, einbeziehen. Schwieriger sind die systemimmanenten Distraktoren. Bei ihnen muß der Lernende sich an die für dieses bestimmte Wort im Sprachgebrauch realisierte Schreibung erinnern. Sind die verschiedenen Schreibungen im Zusammenhang mit dem bestimmten Laut vorher isoliert geübt worden, kann man davon ausgehen, daß sich durch die Häufung in gegenseitiger assoziativer Stützung ein bestimmtes Schriftbild mit einem bestimmten Wort so verbunden hat, daß eine abweichende Schreibung als falsch zu erkennen sein dürfte.

BEISPIEL 42

Einzelwörter, in denen der geschlossene o-Laut durch die Graphem-Varianten *ô*, *o*, *au* und *eau* repräsentiert wird. Für die Mehrfach-Antworten sind nur systemimmanente Distraktoren verwendet worden, die allerdings in dieser Distribution z.T. systemfremd sind:

1. a. *hopital* b. *haupital* c. *hôpital* d. *heaupital*
2. a. *traup* b. *trop* c. *treau* d. *trôp*
3. a. *traveaux* b. *travos* c. *travaux* d. *travôs*
4. a. *restaurant* b. *restorant* c. *restôrant* d. *restearant*
5. a. *numéreau* b. *numérô* c. *numérau* d. *numéro*
6. a. *chod* b. *chaud* c. *chôd* d. *cheaud*
7. a. *nouvau* b. *nouveau* c. *nouvôt* d. *nouvo*
8. a. *carreaux* b. *carros* c. *carraux* d. *carrôs*
9. a. *ôser* b. *auser* c. *oser* d. *eauser*

BEISPIEL 43

Einzelätze, Satzpaare, in denen der i-Laut durch die Graphemkomplexe *ee* oder *ea* vervollständigt wird. Die Lücken sind in Klammern gesetzt:

1. Mr. Hill is a t(ea)cher at Park School.
2. Liz, P(ea)nut is hungry. F(ee)d him pl(ea)se.
3. Some animals can climb tr(ee)s.
4. In his dr(ea)ms, Peanut can sp(eak) Japanese.
5. No, you can't talk to Jack now. He's sl(ee)ping.
6. I can h(ea)r the bird, but I can't s(ee) it. (*English G, BI, LB, S. 159*)¹⁹⁶

Die letzte Stufe der häufenden Zusammenstellung von Einzelwörtern und Syntagmen, die verschiedene Phoneme mit gleicher Graphemensprechung und das gleiche Phonem/ den gleichen Phonemkomplex mit unterschiedlicher Graphemensprechung mischt, kann zum größten Teil komplementär zu den Übungen der optisch-akustischen Umsetzung erfolgen, d.h. das Material der einen Übungsgruppe läßt sich - da die Lernprobleme durch die Mischung weitgehend die gleichen sind - in umgekehrter Präsentation auch hier verwenden.

Die Möglichkeit, Texte zu verwenden, ist wohl kaum gegeben. Sinnvolle Diktattexte (auch als Lückentexte) sind - wenn überhaupt - nur mit sehr viel Arbeitsaufwand herstellbar, denn die Wortauswahl unter dem Aspekt der Assoziation von Klangbild und Schriftbild legt dem Textkomponisten allzu viele Zwänge auf.

Die Steuerung erfolgt wie bisher erläutert.

BEISPIEL zu 39-43

Schreibe / Schreiben Sie die folgenden Ausdrücke nieder. Oder: Vervollständige / Vervollständigen Sie die folgenden Ausdrücke.

Schreibe / Schreiben Sie die folgenden Ausdrücke auf und achte / achten Sie darauf, wie die e-Laute geschrieben werden. Welche Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen entsprechen welchen Lauten? [e] = ? [ɛ] = ? [ə] = ?

Schreibe / Schreiben Sie bzw. Ergänze / Ergänzen Sie die folgenden Ausdrücke und ordne / ordnen Sie sie in zwei Gruppen, die den beiden verschiedenen Nasalen entsprechen. Ausdrücke, die nicht in diese beiden Gruppen passen, sind auszusortieren.

Welche Schreibweise ist die richtige? Schreibe / Schreiben Sie die Kombination aus Ziffern und Buchstaben auf.

Die von mündlich dargebotenem Sprachmaterial ausgehenden, aber immer mit schriftlichem Material (selbst geschrieben oder z.T. vorgegeben) arbeitenden Übungen sind sowohl allein als auch im Klassenverband durchzuführen. Die Einzelarbeit bedarf wieder des vom Lehrenden besprochenen Tonträgers. Bei der Arbeit im Klassenverband steuert die Lehrerstimme. Partnerarbeit könnte Probleme aufwerfen, da sie einen kompetenten Partner voraussetzt, der das nur ihm schriftlich vorgegebene Sprachmaterial richtig und für den Partner verständlich ablesen kann.

Der Anteil des Schriftlichen ermöglicht eine problemlose Kontrolle, indem das Lösungsblatt mit dem eigenen Arbeitsblatt verglichen wird, entweder durch den Lernenden selbst oder durch den Partner.

Zur Motivierung dürfte die Überprüfung von Kenntnissen für diese Art von Übungen ausreichen. Sie sollten sowieso nur soviel und solange praktiziert werden, wie der Lernende selbst daran interessiert ist, seine Kenntnisse in bezug auf Klanggestalt und Schriftbild der fremden Sprache durch Üben zu verbessern.

TYPENGRUPPE 2: LEXIK

Konzeptuelle Vorüberlegungen

Der zweite Einzelaspekt des sprachlichen Systems, der übungstechnisch gesondert behandelt werden kann, wird durch die Lexik repräsentiert. Im kommunikativen Zusammenhang ist die Verwendung der Lexik zwar an morpho-syntaktische Strukturen gebunden. So gesehen gehören Wortschatz und Grammatik immer zusammen. Eine Trennung zwischen Wortschatz- und Grammatikübungen ist jedoch insofern sinnvoll und möglich, als durch die Übungsanlage die Aufmerksamkeit entweder auf den Wortschatz oder die Grammatik gelenkt werden kann. Im Sinne der Isolierung der Schwierigkeiten ist dies innerhalb des Lernprozesses ein legitimes Verfahren.

In ihrem **Stellenwert** für die Beherrschung einer Fremdsprache sind die beiden Systeme der Lexik und der Morpho-Syntax bei all ihrer Verschiedenheit als gleichwertig zu betrachten. Versuche, den Primat des einen über das andere zu postulieren - in der westlichen Fremdsprachendidaktik zugunsten der Morpho-Syntax, in der östlichen zugunsten der Lexik (SALISTRA 1962, S. 112, GÜNTHER/ UTHESS 1975, S. 170, ENTER 1979, S. 176) - haben in der Praxis nur ungünstige Auswirkungen, denn eine Vernachlässigung des einen Aspekts auf Kosten des anderen gefährdet das für die Kommunikation notwendige Gleichgewicht.¹⁹⁷ Daß fehlende bzw. nicht verfügbare oder falsch verwendete Lexik die Kommunikation ernsthaft gefährden bzw. den muttersprachlichen Gesprächspartner irritieren kann, ist ein starkes Argument für den Wortschatz, aber kein Argument gegen die Grammatik. Daß andererseits die Syntax auf eine begrenzte Anzahl von Strukturmustern reduzierbar und somit besser lernbar ist, spricht für ihre Behandlung, aber nicht gleichzeitig dagegen, die offenere Strukturierung der Lexik ebenfalls der Beherrschung zugänglich zu machen¹⁹⁸.

In der **unterrichtsmethodischen Literatur** finden Wortschatzübungen eine unterschiedliche Beachtung. Gleichbleibend intensiv hat sich die östliche Fremdsprachendidaktik mit der Übungsproblematik beschäftigt, wobei meist ausdrücklich auf konkrete Übungen Bezug genommen und auch speziell die Anwendungs- und Verfügungsbereitschaft angesprochen wird (SIEBOLD 1974, GÜNTHER 1980, MICHALAK 1983). Die Terminologie ist relativ einheitlich. Man spricht von "Übungen zur Aneignung des Wortschatzes" (SALISTRA 1962), von "Festigung und Aktivierung lexikalischer Kenntnisse" (GÜNTHER/ UTHESS 1975, POHL u.a. 1978; desgl. FOITZIK 1972, SIEBOLD 1973a, APELT 1974, GIENOW 1980) oder vom "Einüben und Anwenden lexikalischer Lerneinheiten" (BUCHBINDER/ STRAUSS 1986). Auch von "Sicherung" (GÜNTHER 1971, MICHALAK 1983) und "Reaktivierung" (BRUNS 1973, BOLZE 1973) sowie von "Systematisierung" (SIEBOLD 1973b, HUYBRECHTS 1974 und 1985, FESTAG 1975, BALCKE 1975, 1977 und 1986) ist die Rede.

Charakteristisch für die Wortschatzerörterung in der westdeutschen Fremdsprachendidaktik ist dagegen eine wenig ausgeprägte Begriffsdifferenzierung. "Wortschatzarbeit", "Wortschatzerwerb", "Wortschatzlernen", "Wortschatzvermittlung", "Wortschatzerweiterung", "Wortschatzfestigung", "Wortschatzwiederholung" werden größtenteils synonym gebraucht zu dem relativ selten auftretenden Begriff der "Wortschatzübung". Sogar die ausschließliche Identifizierung von Wortschatzüben mit "Vokabellernen" als "spezieller Übungsform" sowie die Gleichsetzung mit dem Bewußtmachen des Bedeutungsumfangs von Wörtern in Form von feldorientierten Übersichtstabellen - so ausschließlich in der Monographie von DOYÉ 1982 - scheint kein Einzelfall zu sein. Dieses Übungsverständnis liegt auch den Übersichtsartikeln von G.WALTER 1977 ("Wortschatzarbeit") und SCHERFER 1989 ("Wortschatzübungen") zugrunde. VIELAU 1977 übernimmt zwar die Ineinsetzung, geht dann aber darüber hinaus, indem er weitere "Übungstypen" erwähnt, die "besser" seien als die "Elementarform der einsprachigen Liste", da in ihnen "durch den Zwang zur bewußten Wahlhandlung dem mechanischen Charakter des Listenlernens entgegengewirkt wird" (S. 38 f.).¹⁹⁹

Die eingeschränkte Auffassung von Wortschatzübung wird weder durch die älteren noch durch die neueren westdeutschen Methodiken gestützt. Sowohl MÜNCH, HÜBNER, BOHLEN, BORNE-MANN und SCHUBEL als auch GUTSCHOW, CLADDER, BURGSCHEIDT u.a., HECHT, HECHT/ WAAS und HEUER/ KLIPPEL unterscheiden zwischen dem Lernen und systematischen Zusammenstellen und dem Üben von Vokabeln.²⁰⁰ Der enge Zusammenhang dieser drei Aktivitäten wird damit nicht in Abrede gestellt. Er kommt weiter unten noch zur Sprache.

Im übrigen spiegelt der Gang der Diskussion auch hier das für die Fremdsprachendidaktik zumindest der westlichen Welt zeitweise bestimmende **Alternativdenken zwischen habitualisierendem und kognitivem Lernen** wider. Die der "Wortkunde" und damit dem Sprachwissen bzw. dem kognitiven Zugriff zugerechnete und der Mittel- oder Oberstufe vorbehalten systematische Ordnung und Erschließung des Vokabulars nach den von der "Wortentwicklungslehre", "Wortbedeutungslehre" und "Wortbildungslehre" vorgegebenen Kriterien (BORNEMANN 1954)²⁰¹ mußte in der Zeit, als Fremdsprachenlernen vorwiegend als *habit formation* angesehen wurde, zwangsläufig in den Hintergrund treten.²⁰² Im Gefolge des taxonomischen Strukturalismus wurden die Lexeme nur noch als austauschbare Füllsel von Satzstrukturen angesehen. Die semantische Bedeutungskonstitution mit ihrem Reichtum und ihren Problemen konnte in dem auf behavioristischen *pattern drill* reduzierten Lernprozeß mit der einfacher zu handhabenden syntaktischen Struktur nicht ernsthaft konkurrieren.

Die Gegenbewegung ließ nicht lange auf sich warten. Soziolinguistik, Pragmalinguistik, Diskursanalyse und kognitive Psychologie standen mit der Besinnung auf die kommunikative Kompetenz (HYMES 1971), den Handlungscharakter der Sprache, übergreifende Text- und Diskursstrukturen sowie kognitive Denk- und Handlungsstrukturen Pate bei der seit Beginn der 70er Jahre einsetzenden fremdsprachendidaktischen 'Wende' in der Wortschatzarbeit.²⁰³ Die nun allseits beklagte Vernachlässigung scheint jedoch bis heute noch nicht 'wettgemacht' zu sein (MEARA 1980, CARTER 1987, VIGNER 1987, ZÖFGEN 1987²⁰⁴).

Bei den verstärkten Bemühungen um den Wortschatz wird dem Übungsaspekt allgemein die wenigste Beachtung geschenkt. Im Vordergrund stehen Probleme der Auswahl, der Semantisierung, der systematischen Zusammenstellung des Vokabulars sowie das Vokabellernen.²⁰⁵ In den zahlreichen dem Wortschatz gewidmeten westdeutschen THEMENHEFTEN ("Neue Formen der Wortschatzarbeit" DFU 1972, "Neue Formen der Wortschatzarbeit II" DFU 1974, "Wortschatz" DNS 1979, "Sprachpraxis: Wortschatz und Wörterbuch" DFU 1981, "Wörterbücher und Wortschatzerwerb" DNS 1985, "Wörter lernen. Wortschatz kontrollieren" DFU 1986, "Wortschatzarbeit" DILLER 1987, "Wortschatz und Wortschatzlernen" FLL 1987) sind Artikel über Übungen in der Minderzahl (LOEBNER 1974²⁰⁶, EISERMANN 1974²⁰⁷, STENTENBACH 1981, UNGERER 1981, H. WALTER 1981, MAHNERT 1986, BEILE 1987). An speziellen Veröffentlichungen zum Üben sind aus westdeutschen Fachzeitschriften und Sammelbänden außerdem zu nennen: VIELAU 1977, STORCH/STORCH-LUCHS 1979, SCHRAND 1981, HOLECZEK 1981, STENTENBACH 1981, DETRO 1982, HOHMANN 1983, BECKER 1983, HINZ 1986, FINGER 1986, HEID 1987, SCHMIDT 1987, HOLTWISCH 1987, WESTHOFF 1987, WOLTERSTORFF 1987, KOTTE 1988).

Unabhängig vom Übungsaspekt werden jedoch in der neueren fremdsprachendidaktischen Literatur Gedanken zur 'Wortschatzarbeit' geäußert, die auch für die Übungsdiskussion fruchtbar werden können. Dazu gehören insbesondere Beiträge zur Nutzbarmachung der Theorie der **semantischen Felder** bzw. der *lexical sets* (MÜLLER 1965, WERLICH 1969, NICKOLAUS 1972, WULF 1974, CHANNELL 1981, PALMBERG 1986), der **Wortbildung** (KEMPTER 1971, STEIN 1974, DENNINGHAUS 1976, SCHIER 1977, STORCH 1979, STORCH/STORCH-LUCHS, KASTOVSKY 1981, KRZEMINSKA/ SYPNICKI 1981, KLEINDIENST 1981, PORSCH 1985, SEIDEL 1987, BIHLMEIER 1987), der **Sinnrelationen** (TÖPFER 1967, WERLICH 1969, BRUNS 1973, FESTAG 1973, KIELHÖFER/ SCHMIDT 1981, DOYÉ 1982, BECKER 1983, ROHRER 1985, HEID 1986, HAUSMANN 1987, KOTTE 1988), der **semantischen Merkmals- und Faktorenanalyse** (CHANNELL 1981, STIEGLITZ 1983) oder der **textsemantischen Strukturmodelle** (VIGNER 1987, WOLTERSTORFF 1987).

Daneben finden sich Veröffentlichungen zum **Kollokationslernen**²⁰⁸, das seit geraumer Zeit mit steigender Intensität auf breiter Front propagiert wird (CARSTENSEN 1970, ROOS 1975, ETTINGER 1977, ZIMMERMANN 1981, HAUSMANN 1984, ZÖFGEN 1986, BAHNS 1989, ESTOR 1989). Das Problem der sog. **idiomatischen Ausdrücke** (CARVER 1971, HORST 1972, KLEIN 1972, THEMENHEFT "Idiomatik" DNS 1979, THUN 1979, THEMENHEFT "Idiomatik" SLWU 1985, BERNSTEIN 1985, GLÄSER 1985, ROOS 1985, ALEXANDER 1987) sowie das der **Kognaten** (d.h. der Lexeme, die mit denen der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache Ähnlichkeiten aufweisen) in ihrem positiven und negativen Transferwert wird ebenfalls diskutiert (KLEIN 1972, BREITKREUZ 1973, WANDRUSZKA 1979, ALFES 1989).

Welche Perspektiven ergeben sich nun aus dem Literaturbericht für die hier anstehenden Wortschatzübungen? Zunächst ist deren **Funktion** noch einmal zu präzisieren. Wie bei der Erörterung der

Zielsetzung im 1. Teil erläutert, sollen die Wort-schatzübungen lexikalische Einheiten, die zur Versprachlichung von Vorstellungen im Sinne semantischer Konzepte dienen, rezeptiv oder produktiv verfügbar machen²⁰⁹. Der Lernende soll darin geschult werden, die **vorher** (vgl. 1. Teil, S. 11) eingepägten Wörter in bestimmten Kommunikationssituationen entweder zum Verstehen oder zum Ausdruck von Sinngehalten aus dem Gedächtnis abzurufen. Dieses **Abrufen** ist es, das des Übens im Sinne einer wiederholt erfolgenden Tätigkeit bedarf, da das quasi automatische Erkennen der Bedeutung bzw. die automatische Formgebung eine der unumgänglichen Voraussetzungen der Kommunikationsfähigkeit darstellt. Es geht also hier nicht um das übende Verwenden von Wörtern aus Lektions-texten oder Lektüren innerhalb und außerhalb des ursprünglichen Kontextes - als Durchlaufstadium bei der traditionellen Lektions- bzw. Texterarbeitung - sondern um ein übergreifendes, systematisches Training zur unmittelbaren Vorbereitung auf die freie Kommunikation.

Wenn ich etwas aus dem Gedächtnis abrufen will, muß ich wissen, wie es dort gespeichert ist. Erkenntnisse über die mentale Organisation des lexikalischen Speichers sind nicht nur für den Prozeß des Eingebens, bei der Einführung, und für den Prozeß des Einprägens wichtig, sondern gleichermaßen auch für den Prozeß des Abrufens. Denn man kann davon ausgehen, daß die mentale Struktur so organisiert ist, daß sie das Abrufen erleichtert. Eine solche erleichternde Wirkung scheint vor allem durch ein sinnstiftendes, sinnverknüpfendes 'Netzwerk' erreicht zu werden, in dem die lexikalischen Einheiten durch vielfältige Sinnbezüge miteinander verbunden sind (LEHRER 1974, CORNU 1979, CARTER/McCARTHY 1988).

Für dieses **Netzwerk** scheint es einerseits für alle Sprachen gleiche, universale Strukturprinzipien logisch-semantischer Art zu geben. Andererseits ist das innere Beziehungsgefüge, durch das jede lexikalische Einheit in ihrem spezifischen Bedeutungsumfang und Verwendungsradius begrenzt und festgelegt wird, von Sprache zu Sprache mehr oder weniger verschieden. Beim Erlernen der lexikalischen Struktur einer Fremdsprache könnten folglich die allgemeinen Strukturprinzipien von der muttersprachlichen Erfahrung übernommen werden, während die jeweiligen semantischen Konzepte durch Abgrenzung (bei Inkongruenz) bzw. Parallelisierung (bei Kongruenz) bewußt zu machen sind. Nur bei Konzeptverschiedenheit ist intensives Üben erforderlich.²¹⁰

Ob die von der Linguistik bereitgestellten, lexikologisch motivierten Beschreibungsmodelle der semantischen Struktur auch für didaktische Zwecke verwendbar sind, bedürfte zumindest der Überprüfung, bevor sie als Richtschnur für den Fremdsprachenunterricht genommen werden.²¹¹ Da die Fremdsprache zu kommunikativen Zwecken gelernt wird, müßte sichergestellt sein, daß die linguistischen Ergebnisse nicht nur die Wort- und Satzsemantik, sondern auch die Gesetzmäßigkeiten der Sprachbenutzung beim Sprachhandeln im Text bzw. Diskurs berücksichtigen (McCARTHY 1984, DEYES 1984, VIGNER 1987). Die psycholinguistische Realität etwa der Sinnrelationen, d.h. ihre tatsächliche Aktualisierung durch den Sprachbenutzer beim Akt der Rezeption oder Produktion von Sprache, müßte in koordinierten Forschungsexperimenten unter Beweis gestellt werden. Das entsprechende Problembewußtsein ist durchaus vorhanden (vgl. den Forschungsbericht von CARTER 1987 sowie PALMBERG 1987).

Eines der linguistischen Theoreme, die didaktisch leicht in die Sackgasse führen, ist das vom Distributionalismus entwickelte Zwei-Achsen-Modell mit einer waagerechten sog. syntagmatischen und einer senkrechten sog. paradigmatischen Achse. Dessen Bedenklichkeiten in linguistischer, psychologischer und didaktischer Hinsicht sind von ICKLER 1987 überzeugend nachgewiesen worden. Der von Didaktikern immer wieder als störend, weil wenig praktikabel empfundene Gegensatz zwischen der Ordnung des Wortschatzes nach Wort-/ Begriffs- bzw. Sachfeldern und nach kontextuell bestimmten Sprachfeldern, die die Kollokationen mit auflisten, ist demnach auch theoretisch aufzulösen.²¹² Das beiden Ordnungsschemata zugrundeliegende Prinzip der **Wortassoziation** läßt sich in beiden Fällen auf Textbau- oder Diskursstrategien zurückführen, die sowohl von kollokativen (syntagmatischen) als auch von durch Ähnlichkeit, Kontrast, Untergliederung etc., also von ein Wortfeld konstituierenden (paradigmatischen) Sinnrelationen Gebrauch machen. Die erste Art der Assoziation ist kleinschrittiger und reicht höchstens bis zur Satzgrenze, die zweite umfaßt ganze Texteinheiten.²¹³

In bezug auf die Hypothese von der mentalen Organisation des im Lernenden abrufbaren 'Lexikons'²¹⁴ würde dies bedeuten, daß beide Assoziationsarten im Übungsvorgang zu aktualisieren sind, und zwar nicht unabhängig voneinander, sondern stets miteinander. Aufgrund der Teilidentität der semantischen Konzepte in Muttersprache und Fremdsprache braucht der Lernende das mehrdimensionale Beziehungsgeflecht, um das fremdsprachliche Lexem in seiner Bedeutung gegen andere abgren-

zen und in der richtigen Nachbarschaft verwenden zu können. (KIELHÖ-FER/ SCHMIDT 1981, WHITE 1988²¹⁵).

Die didaktische Rechtfertigung für die Verknüpfung von Sach-, Wort-, Themen- und Situationsfeldern sowie Notionen (COMBE-McBRIDE 1977) unter Berücksichtigung ihrer sachlogischen, semantischen und kollokativen Beziehungen (STENTEN-BACH 1981) ergibt sich aus der Sprachwirklichkeit, in der - laut Ausgangsthese - der Sprachbenutzer seine Daten aus einem entsprechend strukturierten Wortspeicher abrufet.²¹⁶ Als praktikables Organisationsprinzip für die systematische Wortschatz-sammenstellung bieten sich die **Themenbereiche** an (KANEMAN-POUGATCH 1987). Sie sind in sich nach den übrigen Ordnungskriterien (Situationen²¹⁷, Notionen²¹⁸, Sinnrelationen) zu gliedern²¹⁹. (Sprechakte sind dagegen eher für die mor-pho-syntaktische Strukturierung nutzbar zu machen.²²⁰)

In den Themenbereichen wird die sprachliche Wirklichkeit nicht in einem rein logisch bzw. hierarchisch gegliederten Begriffssystem oder nur nach Sachgruppen geordnet eingefangen, sondern in der Vielfalt der Bezüge, in der sie dem jeweiligen Sprecher in der Kommunikation zur Verfügung steht.²²¹ Das bedeutet, daß z.B. die Körperteile nicht nur einmal, sondern mehrere Male - etwa beim Sprechen über das psychophysische Befinden oder Krankheit und beim Beschreiben der äußeren Merkmale einer Person - vorkommen, aber kaum jemals vollständig, sondern immer nur, soweit die Thematik es erfordert.

Gleichzeitig werden die Lexeme in den **kulturellen Kontext** der Fremdsprache eingebettet, so daß sich dem Lernenden auch die den Konzepten innewohnenden kulturspezifischen Implikationen und Konnotationen offenbaren (HALVERSON 1985).²²² Hier tritt der vielzitierte, aber im ganzen wenig konkretisierte enge Zusammenhang von Sprache und Landeskunde unmittelbar zutage.

Außerdem ermöglichen die verschiedenartigen Assoziationen die gehirnphysiologisch bedeutsame **Integration beider Hirnhemisphären**, die in einem einzigen Abrufprozeß aktualisiert werden. Festzuhalten ist hierbei, daß die sog. freien Assoziationen genauso wenig willkürlich - wenn auch subjektiver, d.h. durch individuelle Erfahrung und Stimmungen affiziert - sind wie die logisch-semantischen Beziehungen, die auch durch Assoziation abgerufen werden. Hier sollte nicht wieder ein neuer Gegensatz konstruiert werden in dem Sinne, daß die 'Assoziationen' der rechten und der linken Gehirnhälfte als einander 'störend' gegenübergestellt werden (HOLTWISCH 1990²²³).

Die Auswahl und Begrenzung der Themenbereiche ergibt sich aus der vor allem durch das Alter und die Motivationsart bestimmten Interessenlage der Lerngruppe. Die Lernenden selbst können auch - natürlich unter Anleitung bzw. in gemeinsamer Unterrichtsarbeit - die Zusammenstellung des Wortschatzes leisten, beginnend mit einem thematischen Kern, der immer mehr erweitert wird. Diese Blätter mit thematischen Lexikgruppen²²⁴, die ein systematisches, assoziativ gestütztes 'Vokabellernen' ermöglichen, stellen den eigentlichen **Materialpool** dar, aus dem die Wortschatz-übungen schöpfen können, wenn sie das Gelernte aus dem Gedächtnis abrufen. Theoretische und praktische Arbeit in Richtung auf themenorientierte Wortschatzzusammenstellung ist vor allem von der französischen Fremdsprachendidaktik geleistet worden. Leider scheinen die vielversprechenden Ansätze von Robert Galisson, zu allseitig vernetzten «micro-dictionnaires thématiques et fonctionnels» zu kommen, abgebrochen worden zu sein.²²⁵

Die **Sinnrelationen**, die ein wichtiges Untergliederungsprinzip bei der Vokabelzusammenstellung darstellen, lassen sich im Übungsprozeß als inhaltliche Steuerungselemente verwenden. Durch analogen Rückgriff auf die von der Muttersprache her vertraute Beziehungsstruktur kommt der Lernende zu der verlangten Sinnreaktion (PLAISTER 1981). Bei der Gestaltung des Assoziationsnetzes, das durch das übende Abrufen geknüpft wird, sollte jedoch weder die logische Eingängigkeit noch die sozusagen 'wertfreie' linguistische Beschreibung ausschlaggebend sein. Durch die didaktische Intention ergibt sich insofern eine Bewertungsskala, als die Auswahl nach dem Prinzip der **kommunikativen Relevanz** erfolgt. Die Art der logisch-semantischen Beziehungen, auf die der Sprachbenutzer bei der Diskursplanung zurückgreift und die pragmatisch motivierten Regeln (Mc-CARTHY 1984, ROBINSON 1988²²⁶), nach denen die Option für bestimmte Lexeme erfolgt, sollten auch für die Materialgestaltung der Übungen konstitutiv sein. Es sollte nichts zusammen vorkommen bzw. kontrastiert werden, was nicht auch in der Sprachwirklichkeit zusammen vorkommt bzw. bei der Planung zur Entscheidung ansteht. In Anbetracht der Bedeutung der Sinnrelationen für das Üben des Wortschatzes sollen im Folgenden die einzelnen Beziehungen unter dem Aspekt ihrer didaktischen Verwertbarkeit beleuchtet werden.

Der **Synonymie** im Sinne der Bedeutungsähnlichkeit kommt ein relativ geringer Stellenwert zu. Bei der Vermittlung eines notwendigerweise beschränkten Wortschatzes kann es sich nicht darum handeln, dem Lernenden für die Produktion mehrere Formen zum Ausdruck derselben Bedeutung anzubieten. Gängige Doppelungen sind allerdings in das Rezeptionsvokabular, das stilistisch differenzierter sein muß, einzubeziehen. Unumgänglich ist dagegen die Klärung der Verwendungsmodalitäten der 'scheinbaren' Synonyme. Hierunter sind bedeutungsähnliche Lexeme zu verstehen, die sich durch unterschiedliche Kollokationsmöglichkeiten (also das Zusammengehen von bestimmten Substantiven, Verben, Adjektiven und Adverbien) sowie durch unterschiedliche morpho-syntaktische Einbettung (z.B. unterschiedliche Verbvalenzen, d.h. Art des Objekts, Präposition etc.) voneinander abheben und die - wenn sie als Synonyme eingeführt wurden - eine permanente Fehlerquelle darstellen (GILDHOFF 1974, KIELHÖFER 1975, MARTIN 1984, ALFES 1989).²²⁷

Die jeweils unterschiedlichen Konzepte dieser angeblichen Synonyme lassen sich am besten mit Hilfe ihrer Kollokationen festigen. Sie haben gegenüber der theoretischen Analyse der semantischen Merkmale in Form von Rastern den Vorteil der unmittelbaren Anschaulichkeit.²²⁸ Soweit solche Lexeme in der Kommunikation zusammen vorkommen, sind sie auch zusammen in ihrer Unterschiedlichkeit zu üben (*dire qch. - parler très fort; to discuss s.th. - to argue well*). Gehören sie verschiedenen Verwendungsbereichen an, so sollte die bei jeder Kontrastierung bestehende Gefahr einer lernpsychologisch bedingten retro- oder proaktiven Hemmung durch getrenntes Üben vermieden werden (PORTER/ WILLIAMS 1983).

Das Prinzip des kommunikativen Vorkommens gilt auch, wenn die Unterschiedlichkeit der ähnlichen Lexeme nicht der muttersprachlichen Unterscheidung entspricht. Das Üben sollte hier nie vom muttersprachlichen Konzept ausgehen, sondern immer im Dienste der Festigung des fremdsprachlichen Konzepts stehen. Bei Unterscheidungen, die in der Muttersprache nicht formal belegt sind - in den meisten Fällen aber metasprachlich nachvollzogen werden können, da sie sachlich begründet sind - ist also z.B. nicht von dem deutschen Begriff *Schrank* oder *Tee* oder *alt* oder *nächste* oder *Fehler* auszugehen, sondern von den differenzierten Sachverhalten, denen in der Fremdsprache jeweils mehrere Begriffe entsprechen (frz. *armoire - placard; thé - infusion - tisane; vieux - ancien*; engl. *next - nearest; mistake - fault - defect*). Erweist sich die Beziehung zwischen den fremdsprachlichen Begriffen als planungskonstitutiv für den Diskurs, so empfiehlt sich ihre direkte Kontrastierung (*Tu prends un thé ou une infusion?*). Ist dies nicht der Fall (z.B. bei *mistake, fault* und *defect* oder bei *next* und *nearest*), so sollten sie isoliert, d.h. in unterschiedlichen Kontexten gefestigt werden. Das gleiche gilt für Lexeme mit unterschiedlichen Konstruktionsweisen (engl. *excuse me - I apologize*).²²⁹

Wird umgekehrt in der Fremdsprache ein Begriff nicht differenziert, für den die Muttersprache innerhalb bestimmter Kontexte mehrere Ausdrücke hat (frz. *avoir l'heure - l'heure du repas - à huit heures - pendant des heures - être à l'heure* = dt. *Zeit, Stunde, Uhr, pünktlich*; engl. *to know s.b./ s.th. - to know where to go* = dt. *kennen, wissen*), so ist der gemeinsame Bedeutungskern ("auf die Uhr schauen" bzw. "Bescheid wissen") als Übungsmittelpunkt anzusetzen und durch gegenseitige assoziative Stützung zu festigen.²³⁰

Die eigentliche **Polysemie**, bei der eine Form mehrere Bedeutungen hat, ist, wenn sich diese Bedeutungen kaum auf einen gemeinsamen Kern zurückführen lassen, für das Üben keine geeignete Beziehungsvariante - vor allem dann nicht, wenn keine Parallelität zwischen Muttersprache und Fremdsprache besteht (SCHOLTES 1981). Abgesehen von bzw. vielleicht gerade wegen der kommunikativen Irrelevanz der Polysemie scheint es lernpsychologisch bedenklich, die vielen verschiedenen Bedeutungen von z.B. engl. *put* mit ihren verschiedenen dt. Formentsprechungen zusammen üben zu lassen (FESTAG 1973). Vollends fragwürdig ist es jedoch z.B., von dt. *abnehmen* auszugehen, um diesem Verb die verschiedenen frz. Formentsprechungen entgegenzustellen: *la lune décroît - personne ne décroche - la température baisse*.²³¹ Das Fehlen eines gemeinsamen Bedeutungskerns macht das Wesen der **Homonymie** aus, die aus den gleichen Gründen hier ausscheidet.²³² Reine Formassoziation überwiegt zwar bei niedrigem Kompetenzniveau²³³, doch sollte das Üben vorrangig in den Dienst der Bedeutungsassoziation gestellt werden.

Die Beziehung der **Antonymie** scheint in unserer Denkstruktur und damit auch in der Diskursplanung vor allem bei der Differenzierung und Qualifizierung (also beim Gebrauch von Adjektiven) eine große Rolle zu spielen. Von daher rechtfertigt sich die Einbeziehung von Antonymen in das fremdsprachliche Üben. Besondere Berücksichtigung im Sinne der Fehlervermeidung verdienen hier wieder die Fälle, in denen die Kontrastkonzepte von Muttersprache und Fremdsprache divergieren

und folglich unterschiedliche Verteilungen stattfinden, die wiederum mit der Konzeptbildung der Synonyme zusammenhängen. Für den Aufbau des fremdsprachlichen Assoziationsnetzes ist es wiederum sinnvoller, vom fremdsprachlichen Konzept und nicht vom muttersprachlichen auszugehen (das jedoch die Fehler prognostizieren läßt). Auch hier sollten nicht alle Kontrastmöglichkeiten auf einmal geübt werden, sondern nur jeweils die kommunikativ zusammengehörigen. (So haben z.B. die frz. Antonym-Paare *des pommes: douces - acides, des paroles: douces - dures, un lit: mou - dur, la viande: tendre - dure* kommunikativ kaum etwas miteinander zu tun.) In der Phase der Bewußtmachung muß allerdings - eingedenk des automatisch (negativ) wirksamen muttersprachlichen Transfers - möglichst auf die unterschiedliche Verteilung hingewiesen werden.

Ein Spezialfall der Gegensatzrelation ist die sog. **Konversheit** (DAKIN 1973, GAIRNS/ REDMAN 1986, WOLTERSTORFF 1987). Sie liegt vor, wenn durch zwei Lexeme die einander ausschließenden Seiten eines personalen, zeitlichen oder örtlichen Beziehungsgefüges aufgezeigt werden. Der Nichtübereinstimmung zwischen Muttersprache und Fremdsprache ist wieder besondere Aufmerksamkeit zu widmen, unabhängig davon, wo das Pendant fehlt bzw. nicht die alleinige Bedeutung darstellt (frz. *femme - mari; l'hôte - 0; au-dessus - au-dessous*; engl. *borrow - lend; doctor - patient; after - before*).

Von nicht zu unterschätzender kommunikativer Relevanz ist ein Sinnbezug, der von der Linguistik meist unter die Antonyme subsumiert wird (LYONS 1980), dessen psycholinguistische Funktion sich vom Sprachbenutzer aus gesehen jedoch kaum auf den Aspekt der Gegensätzlichkeit richtet.²³⁴ Gemeint ist die Ausdrucksmöglichkeit der Intensivierung oder Abschwächung, die sich als Beziehung der quantitativen oder qualitativen Hierarchie oder **Gradation** fassen läßt. Mit dem Intensitätsgrad z.B. des verwendeten qualifizierenden Adjektivs signalisiert der Sprachbenutzer seine subjektive Beurteilung der Sachlage: *I wasn't just surprised! I was amazed!!* (LINDSTROM-BERG 1985). Innerhalb einer dialogischen Sprechsequenz wird hiermit u.U. Zustimmung, Neutralität oder Ablehnung kundgetan: *I thought the film was good to-night - Yes, it was fantastic/ nice* (ROBINSON 1988). Die möglicherweise unterschiedliche pragmatische Interpretation der Gradation in Muttersprache und Fremdsprache ist ebenso zu berücksichtigen wie unterschiedliche Aufteilungen der Begriffsfelder (*un vêtement: joli - beau - ravissant - magnifique - superbe; une situation: difficile - critique - dangereuse - désespérée; voir qn: jamais - rarement - très peu - pas beaucoup - quelquefois - souvent - tous les jours*)

Die weitgehend von der Sachlogik bestimmten Beziehungen **kausaler, finaler, konsekutiver u.ä. Art**²³⁵ haben im Assoziationsgefüge des mentalen Lexikons sicherlich einen festen Platz und sind deshalb auch im Übungsprozeß sinnvoll einzusetzen (PLAISTER 1981, HOLECZEK 1981, ROHRER 1985²³⁶, GAIRNS/ REDMAN 1986). (Beispiele: frz. *tuer qn. - être mort, mal au ventre - docteur*; engl. *dirty - wash, grass being long - lawnmower, to study hard - to pass the exam, baker - bread, hair - shampoo, watch - gold, foot - sole*)

Die Funktion logischer Einordnung hat auch die hierarchische Kategorisierung in **Oberbegriffe** (Hyperonyme) und **Unterbegriffe** (Hyponyme). In der Kommunikation ist die Wahl des allgemeinen oder des spezifischen Begriffs darüberhinaus keineswegs beliebig. Sie dokumentiert nicht nur den Wissenshorizont der Gesprächspartner, sie signalisiert auch emotionale Abstufungen und wird damit pragmatisch relevant (*Tom let me drive his new Aston Martin/ car/ vehicle*, ROBINSON 1988). Eine vollständige Erfassung der Unterbegriffe empfiehlt sich bei geschlossenen Systemen wie z.B. den Wochentagen, Monaten etc. Auch bei adverbialen Ausdrücken etwa der Zeit, des Ortes, der Art und Weise, der Quantität und Intensität ist eine relative Vollständigkeit anzustreben. Bei offenen Systemen ist sie nur dann sinnvoll, wenn sie kommunikativ erforderlich ist. So werden z.B. kaum alle Körperteile in einer Kommunikationssituation aktualisiert (vgl. S. 90). Die spezifischen Behältnisse für einzukaufende Waren könnten dagegen gehäuft vorkommen. Die begriffliche Einteilung der Sachwelt wird in eng benachbarten Kultursprachen kaum unterschiedlich sein, doch kann die richtige Zuordnung der Unterbegriffe Probleme mit sich bringen, die nicht durch Übersetzen, wohl aber durch kollokatives Nebeneinanderstellen zu lösen sind. (*RÉCIPIENT: bouteille (de vin), verre (de bière), bol (de lait), tasse (de café), boîte (de chocolat), paquet (d'allumettes), sachet (de thé), sac (à main), panier (de fruits), caisse (à outils)*). Oberbegriffe stellen außerdem eine wertvolle Hilfe bei der umschreibenden Erklärung von Sachen oder Sachverhalten dar, für die das fremdsprachliche Wort nicht oder gerade nicht verfügbar ist.²³⁷

Als weiteres Strukturprinzip des mentalen Lexikons sind die **Wortbildungsmechanismen** anzunehmen. Hier dokumentieren sich semantische Zusammenhänge, die vor allem den Prozeß der Bedeutungserschließung wesentlich erleichtern, während für die Produktion wegen der im Sprachgebrauch herrschenden Arbitrarität nicht der gleiche Grad an Sicherheit zu vermitteln ist. Die sprachspezifischen Ausprägungen der allgemeinen Prinzipien der bedeutungshaltigen Affigierung, der Wortzusammensetzung mit ihren Bedeutungsverschiebungen (ALFES 1979) und der Überführung einer Wortart in eine andere (Konversion)²³⁸ sind im Kontrast zur Muttersprache bewußt zu machen. Einen großen Raum nehmen die Bedeutungsspezifizierungen durch Präfixe und Suffixe ein (frz. Negierung durch *dé-/ dés/ dis-*, räumliche und zeitliche Dimensionierung durch *pré-/ anté-/ avant-* etc.; engl. Negierung durch *in-, im-, ir-, il-* und *un-, dis-, mis-*). Bei der Zusammenstellung von Übungen gilt wieder der Primat der kommunikativen Relevanz vor der linguistischen Systematik. Vor allem die in der Sprachwirklichkeit nicht geforderten Kontrastierungen der verschiedenen Formvarianten innerhalb einer Bedeutungskategorie sollten den Lernprozeß nicht unnötig erschweren (vgl. 3. Teil, Kap. 1, S. 220). Durch Häufung ohne Kontrastierung kann u.U. eher eine produktive Verfügbarkeit über die tatsächlich gebräuchlichen und ein Ausschalten (aufgrund mangelnder Gedächtnisspuren) der ungebräuchlichen Formen bewirkt werden.

Die Rolle der Affixe wird in manchen Sprachen auch durch **vor- oder nachgestellte Präpositionen** übernommen (z.B. engl. *off: to take off, to turn off, to set off* oder *on: to go on, to carry on, to drive on*). Solche die Bedeutung in gleicher Weise spezifizierenden präpositionalen Zusätze sind für eine bündelnde Übung bestens geeignet. Der formale Ausgang von einer englischen Präposition mit unterschiedlichen Konzepten (oder gar von einer deutschen mit ihren vielfältigen englischen Äquivalenten) kann dagegen nur Verwirrung stiften, da hier der lernpsychologisch entscheidende bedeutungshaltige Aufhänger fehlt.

Eine nicht auszuschaltende Strukturüberlagerung von Muttersprache und Fremdsprache dokumentiert sich in dem Phänomen der **Kognaten**. Will man nicht auf die große Lernerleichterung durch den Rückgriff auf die 'richtigen Freunde' verzichten, so ergibt sich die Notwendigkeit, sie von den 'falschen Freunden' abzugrenzen, d.h. von denjenigen, die trotz ihrer formalen Ähnlichkeit mit Wörtern der Muttersprache oder anderer Fremdsprachen nicht die bekannte, sondern eine andere Bedeutung aufweisen. Beim Rezeptionsvorgang ist das Erkennen der 'richtigen Freunde' manchmal dadurch erschwert, daß die Ähnlichkeit nur in einem Medium, also nur in der Klanggestalt (*artichaut*) oder nur im Schriftbild (*l'auditoire*) sofort ersichtlich ist. Für die Produktion ist vor allem das Innwerden der dem fremden Lautsystem entsprechenden anderen Aussprache wichtig. Die 'falschen Freunde' werden weniger bei der (kontextuell gestützten) Rezeption als bei der Produktion zum Verhängnis. Den aus etymologischer Verwandtschaft und Entlehnung gewundenen Fallstricken ist nur durch direkte Gegenüberstellung zu entgehen. (dt. *Bakterien* = frz. *microbes*; dt. *Appartement* = frz. *studio*; frz. *appartement* = dt. *Wohnung*; dt. *attraktiv* = frz. *attrayant*; dt. *sensibel* = engl. *sensitive*; engl. *sensible* = dt. *vernünftig, wahrnehmbar*; dt. *human* = engl. *humane*; engl. *human* = dt. *den Menschen betreffend*; dt. *Kritik* = engl. *criticism*; engl. *critic* = dt. *Kritiker*).²³⁹ Eine Entzerrung könnte jedoch wieder durch Beschränkung auf denselben Themenbereich erfolgen. Die Parasyonyme engl. *sensitive* und *sensible* oder frz. *familier* und *familial* sollten eben nicht zusammen, d.h. kontrastierend geübt werden, sondern in getrennten thematischen Kontexten.

Ob und welche Wörter in der Fremdsprache in **metaphorischer Bedeutung** gebraucht werden können und in wieweit muttersprachliche Denkweisen zu übernehmen oder neue auszubilden sind, diese Fragestellung läßt auch die Systematisierung dieses relativ kleinen Bereichs als sinnvoll erscheinen. Wieder sind sowohl die Parallelen zur Muttersprache (*au pied de la montagne; un ancien bras du fleuve*) als auch die Unterschiede (*à la tête d'une entreprise; un raisonnement sans queue ni tête*) herauszustellen.

In die Wortschatzübungen einzubeziehen sind auch jene zwei- oder mehrgliedrigen Wortverbindungen, die mehr oder weniger fest gefügt sind und deshalb als "**fixierte Wortgefüge**" (THUN 1978 und 1979²⁴⁰) oder als "**feste Syntagmen**" (ROTHKEGEL 1973) bezeichnet werden.²⁴¹ Sie sind sehr viel wichtiger, weil häufiger als die sog. **phraseologischen Ausdrücke** im engeren Sinne. Das Entscheidende bei den fixierten Wortgefügen ist, daß der Sprachgebrauch "aus einer Anzahl möglicher Wortverbindungen zur Bezeichnung eines Sachverhalts oder Vorgangs eine bestimmte Kombination ausgewählt und als 'Norm' verfestigt" hat (BURGER u.a. 1982, S. 34²⁴²; vgl. auch MÖHLE 1985), wie z.B. frz. *les avantages et les inconvénients* und nicht etwa *les avantages et les désavantages* - was

verstanden würde, aber nicht gesagt wird. Diese relativ willkürliche Sanktionierung einer bestimmten Kollokation²⁴³ ist rational, d.h. semantisch nicht begründbar und fällt zudem von Sprache zu Sprache oft verschieden aus. So ist z.B. in dem dt. Syntagma *sich die Zähne putzen* ein spezielles Verb üblich, während das frz. Syntagma *se laver les dents* ein allgemeines Verb erfordert. Der Nicht-Muttersprachler muß diese Kollokationen daher als solche, d.h. als feste Fügungen lernen, um sie bei der Produktion zur Verfügung zu haben. Bei der Rezeption erweisen sie sich dagegen kaum als Lernproblem, da ihre Bedeutung durchaus "als aus den Bedeutungen der Komponenten zusammengesetzt betrachtet werden" kann (BURGER u.a. 1982, S. 31).

Wie schon angedeutet, sind systematische Wortschatzübungen kaum im Rahmen der traditionellen Lektionserarbeitung unterzubringen (BALCKE 1977 und 1986). Selbst eine "Sprengung des Lektionsrahmens" und eine Ausdehnung auf mehrere Lektionen (NICKOLAUS 1972, S. 30; LOEBNER 1974, S. 26; TOEPFER 1967, S. 40) oder die Einrichtung von "programmimmanenten Wiederholungssequenzen" (FREUDENSTEIN 1970, S. 36) reichen hier wahrscheinlich nicht aus. Die "bei der Durchnahme der einzelnen Lektionen unorganisiert angelegten Vokabelhalden" müßten, damit sie nicht "der Friedhofsruhe ewigen Vergessens anheim[fallen]" (LOEBNER 1974, S. 15). daraufhin überprüft werden, welche Vokabeln durch entsprechende Übungen für die freie Kommunikation verfügbar gemacht werden sollen, welche rezeptiv zu beherrschen sind und welche ruhig vergessen werden können.

Die Ausrichtung an den tatsächlichen kommunikativen Bedürfnissen der Lerngruppe (JUDD 1978) (und nicht an der Lektionsabfolge) ermöglicht darüberhinaus eine Komplettierung des Wortschatzes mit Lexemen, die beim Sprechen über die den Lernenden interessierenden Themen (u.U. angeregt durch das Lehrbuch, aber auch frei gewählt) notwendig werden. Der fremdbestimmten Überbürdung wird durch eine auf der individuellen Schülerinitiative beruhende, durch die kommunikative Systematik bestimmte Anreicherung entgegengewirkt.²⁴⁴ Indem die Lernenden sozusagen selbst darüber entscheiden, welche Vokabeln sie zur Verfügung haben möchten (KRAMSCH 1979), entsteht das Klima eines sinnerfüllten Lernens, das dem ausschließlichen Lernen des Lektionsvokabulars quantitativ und qualitativ überlegen ist (FEENY 1976, SCHLEIFER 1985). Die Überlegenheit hat zum einen motivationspsychologische Gründe, zum anderen rührt sie daher, daß sich so - ausgehend von einfachen thematischen Kernen - allmählich ein geordneter, 'organisierter' Wortschatz aufbaut, der sich durch vielfältige assoziative Vernetzung in der Bedeutung und der Anwendung gegenseitig stützt (TOEPFER 1967, APELT 1974).

Im Sinne einer Beschleunigung des gesamten Lernvorgangs, die aufgrund der steigenden gesellschaftlichen Erwartungen an den Fremdsprachenunterricht unumgänglich scheint²⁴⁵, sind systematische Wortschatzübungen nicht erst in der Aufbau- oder Mittelstufe, sondern möglichst von Anfang an in den Unterricht zu integrieren. Vorbedingung ist - wie gesagt - die systematische Zusammenstellung und Einprägung dieses wachsenden Materialpools. Die auf dieser Grundlage allgemein oder zum Ausgleich individueller Defizite angebotenen Übungen könnten entsprechend eigenverantwortlich absolviert werden.²⁴⁶

In den Lehrwerken sind - aufgrund der Lektionsbezogenheit - kaum Ansätze zu systematischem Üben zu verzeichnen²⁴⁷. Die angebotenen Wortschatzübungen scheinen darüberhinaus von ihrer Zielsetzung her kaum auf das Verfügbarmachen des Vokabulars für die Kommunikationsfähigkeit orientiert zu sein. Es dominieren kognitiverende oder spielerische, formbezogene Wortschatzübungen, die ihren Sinn in sich selbst zu haben scheinen.²⁴⁸ Die existierenden lehrwerkunabhängigen Übungsbücher sind so konzipiert, daß sie - wegen der fehlenden Progression - erst nach dem Grundkurs eingesetzt werden können. Sie werden im 3. Teil (Kap. 4) exemplarisch anhand einiger französischer Übungsbücher untersucht.

Im Folgenden wird versucht, das Gesagte bei der wertenden Beschreibung der Übungstypen anzuwenden und damit der unmittelbaren didaktischen Verwertbarkeit näherzubringen. In diesem Sinne sind die Ausführungen, die die beiden Zielbereiche der Rezeption und Produktion getrennt behandeln, wieder als Leitfaden bei der kritischen Analyse von vorhandenen und bei der Konstruktion von eigenen Übungen gedacht. Um eine Anknüpfung an das Vorhandene sowie eine handlungseffiziente Beurteilung zu ermöglichen, werden neben der eigenen Unterrichtspraxis (an der Hochschule), und der Unterrichtsbeobachtung (in allen Schularten) sowohl die vorliegenden Lehrwerke als auch die methodische Literatur als Quelle für Beispiele aus allen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts herangezogen.²⁴⁹

Erkennen der lexikalischen Bedeutung

Die Reichweite der allein auf das Verstehen der lexikalischen Bedeutung von gegebenem Sprachmaterial abzielenden Übungen ist relativ gering. Mit ihnen wird das zweifelsfreie Erkennen der Wortbedeutung in einem bestimmten Kontext trainiert und damit der sog. passive Wortschatz gefestigt (UNGERER 1981). Im Unterschied zu den Übungen zur rezeptiven Kommunikationsfähigkeit zeichnen sich die lexikalischen Rezeptionsübungen dadurch aus, daß morpho-syntaktische Verständnisschwierigkeiten weitgehend ausgeschaltet werden (durch Änderung der Konstruktion oder auch durch vorherige Erklärung), so daß sich der Lernende auf die lexikalischen Phänomene konzentrieren kann. Solche Übungen sind in der Unterrichtspraxis nicht üblich. Das könnte seinen Grund darin haben, daß der rezeptiv verfügbare Wortschatz kaum als eigenständige Größe gesehen wird, sondern mehr als Abfallprodukt aus der Vergessensmaschinerie. Wenn jedoch Ernst gemacht werden soll mit der Überlegenheit der Rezeptionsfähigkeit über die Produktionsfähigkeit, dann muß auch der entsprechende Wortschatz in seiner Eigendynamik und seiner größeren Differenziertheit methodisch berücksichtigt werden.

Übungen, die durch die Vorgabe von Auswahl-Elementen ebenfalls nur ein richtiges Erkennen (und kein Produzieren) erfordern, aber von ihrer Funktion her als Vorbereitung auf die Produktion konzipiert sind und daher auf den sog. aktiven Wortschatz abzielen, werden bei den Übungen zur lexikalischen Formgebung im nächsten Abschnitt behandelt.

Remediales Üben bedarf der Mängelfeststellung. Wo die spezifischen Defizite einzelner Lernender oder der Lerngruppe liegen, läßt sich anhand der Auswertung von Tests zum Hör- und Leseverstehen feststellen oder auch durch einen speziell zu diesem Zweck konstruierten Wortschatztest (Sätze oder Texte zum Vervollständigen mit Steuerung durch Auswahl-Elemente), der stichprobenartig bestimmte Gebiete abrufft.

Typenbeschreibung

Nach der Schülertätigkeit sind bei den lexikalischen Rezeptionsübungen zwei Untertypen zu unterscheiden, nämlich Übungen zum **Zuordnen** und Übungen zum **Vervollständigen**. In beiden Fällen ist in Annäherung an die Sprachwirklichkeit mit Textabschnitten zu arbeiten, die einen eigenen - unbekanntes - Sinnzusammenhang konstituieren und dem Verstehens- und Interessenhorizont der Lernenden entsprechen. Der Umfang kann von einer längeren Satzeinheit bis zu einer oder mehreren Seiten reichen. Es kommen nur Lesetexte in Frage. Hörtexte scheiden vor allem deswegen aus, weil die Schwierigkeiten hier meist aus der falschen Segmentierung der Lautkette resultieren und sich kaum isoliert durch Heraushebung einzelner Lexeme behandeln lassen. Eine Verschriftlichung von Hörtexten verfälscht andererseits den Rezeptionsvorgang, da die Schwierigkeiten oft durch die schriftliche Präsentation aufgehoben werden.

ÜBUNGSTYP 2.1.1 "Zuordnende Erkennungsübung"

Bei den **Zuordnungsübungen** sind die vorkommenden Lexeme, deren Verstehen überprüft werden soll, typographisch zu kennzeichnen und unter dem Text (oder seitlich oder auf einem Extrablatt, Folie etc.) mit einer Auswahl möglicher Sinnzuweisungen zu versehen. Damit wird der Rezeptionsvorgang, bei dem ständig derartige Entscheidungen getroffen werden müssen, als solcher geübt. Da bei den Rezeptionsübungen das sprachliche Anspruchsniveau durchweg über der Produktionsleistung der Lerngruppe liegen sollte, sind auch und gerade Lexeme zu wählen, die nur zum (differenzierteren) passiven Wortschatz gehören. Die Erschließung der Bedeutung aus dem Kontext ist kein primäres Übungsziel, wenn sie auch als Hilfestellung zwangsläufig aus der kontextuellen Einbettung folgt (GOODRICH 1977). Das Abrufen des sog. potentiellen Wortschatzes, der nicht extra 'gelernt' werden muß, sondern durch die Aktivierung bestimmter Wissensbestände (Wortbildung, Kognaten etc.) erschließbar ist (DENNINGHAUS 1976, LÜBKE 1984), gehört dagegen mit zur Zielsetzung.

Die **Auswahl-Elemente** enthalten das **Bedeutungsäquivalent** bzw. die **Umschreibung** der gekennzeichneten Lexeme oder - beim sog. potentiellen Wortschatz - das die Bedeutungsfindung erleichternde Wurzel- bzw. Ähnlichkeitselement. Eine immanente Distraction findet statt, wenn die zuzuordnenden Auswahl-Elemente in **ungeordneter Reihenfolge** gegeben werden. Wird die benötigte Anzahl durch **überzählige Elemente** vermehrt, so erhöht sich der Entscheidungsspielraum und damit der Schwierigkeitsgrad. Eine wesentlich gezieltere Distraction und auch ein größerer Lerneffekt ist durch **Mehrfach-Antworten** zu erreichen. Der Lernende muß alle gegebenen Alternativen in ihrer Bedeutung aktualisieren, um sich für die richtige entscheiden zu können. Der Schwierigkeitsgrad steigt mit zunehmender Verwechslungsgefahr.

Das Auffinden passender Mehrfach-Antworten ist für den Übungskonstrukteur nicht ganz einfach. Es sind möglichst reale Verwechslungsmöglichkeiten (im Idealfall empirisch belegt) zu berücksichtigen. Völlig abwegige Alternativen provozieren beim Lernenden oft emotional negative Reaktionen, wiewohl die Verschiedenartigkeit der subjektiven Reaktionen kaum eine objektive Beurteilung erlaubt. Zweifach-Alternativen (wahr/ falsch) bergen immer die Gefahr des reinen Ratespiels in sich und sind deshalb möglichst zu vermeiden. Es muß gewährleistet sein, daß die Auswahl nur aufgrund des richtigen Verstehens erfolgen kann und nicht durch mechanische Übernahme. Andererseits müssen eindeutige Sinnzuweisungen möglich sein. Außerdem dürfen die Auswahl-Elemente die Verstehenskapazität der Lernenden nicht überfordern. Die Verwendung muttersprachlicher Äquivalente sei als Möglichkeit genannt. Grundsätzlich ist hier jedoch zu bedenken, daß das Verstehen über das Aktivieren der muttersprachlichen Form nicht den normalen Weg darstellen sollte, sondern ein Umweg ist.

BEISPIEL 1

*Paul Equilbec quitta (1) le lycée sans se faire remarquer (2). Il voulait éviter de rencontrer (3) un bavard (4) qui lui raconterait ses projets de vacances avec d'interminables (5) détails. Il se dépêchait (6). Il allait atteindre (7) la place Henri-Gréville quand il entendit derrière lui quelqu'un qui courait (8). Il se retourna. C'était Catherine. Il attendit (9) un instant et ils se retrouvèrent face à face (10)*²⁵⁰

Mehrfach-Antworten:

- (1) sortir de - refuser - venir de
- (2) faire du bruit - faire qch. pour être vu - dire qch.
- (3) parler à - revoir - tomber sur
- (4) qn. qu'il connaît bien - qn. qui parle beaucoup - qn. qui a besoin de son aide
- (5) indéfinis - infinis - incompréhensibles
- (6) se tromper - aller plus vite - devenir triste
- (7) regarder - arriver à - trouver
- (8) crier - s'approcher - aller à pas précipités
- (9) écouter - ne pas continuer - être ému
- (10) l'un contre l'autre - soudainement - en se regardant

Durch die Hereinnahme des Bedeutungsaspektes gestaltet sich die STEUERUNG bei den Wortschatzübungen etwas komplexer als bei den Übungen zur Festigung von Laut- und Schriftsystem. Wie bei allen kommunikativen Zusammenhängen ist der Lernende bei der Sinnerschließung nicht nur auf das gegebene Sprachmaterial angewiesen, sondern auch auf ein gewisses **Sach- und Erfahrungswissen**. Die Aufgabenstellung kann auch hier in Form einer metasprachlichen **Handlungsanweisung** (Imperativ/ Frage) erfolgen.

Welche der in den Auswahl-Antworten gegebenen Bedeutungen entspricht den jeweils unterstrichenen Wörtern? Für welche Wörter würdest Du Dich/ würden Sie sich entscheiden, um aus dem Text den Sinn herauszulesen?

Als ARBEITSWEISE kommt ausschließlich **schriftliches** Arbeiten in Frage, d.h. ein Arbeiten, bei dem der Lernende die Information aus schriftlich gegebenem Material bezieht. (Ob er das zu Lesende verlautbart oder nicht, ist für die hier zugrundegelegte Definition unerheblich. Das laute Lesen wird hier nicht als mündliches Arbeiten gewertet.) Am effektivsten ist die **Einzelarbeit**, die **zu Hause** oder als **Stillarbeit in der Klasse** stattfinden kann. Die Kontrolle erfolgt mit Hilfe des **Lösungsblattes**.

Als Motivationsform steht der Wunsch, seine **Wortschatzkenntnisse zu überprüfen**, neben dem Wunsch nach **Informationsaufnahme**, der allerdings zur Voraussetzung hat, daß die Übungstexte inhaltlich ansprechend sind - was bei der Materialgestaltung unbedingt zu berücksichtigen ist.

ÜBUNGSTYP 2.1.2 "Vervollständigende Erkennungsübung"

Bei den **Vervollständigungsübungen** werden die Textabschnitte mit **Lücken** versehen, die vom Lernenden mit einem der unter dem Text zur Auswahl stehenden Lexeme aufzufüllen sind. Zusammenstellung und Auswahl erfolgen unter etwas anderen Prämissen. Die Distraktoren dürfen unter keinen Umständen einen Sinn ergeben, da der Lernende den hier gemeinten ja noch nicht kennt. Größere Nähe bzw. Verwechselbarkeit erhöhen den Schwierigkeitsgrad. Die Kollokations- und Konstruktionszwänge (die z.B. durch die Valenz der Verben gegeben sind) können als Indiz für die richtige Entscheidung genutzt werden.

BEISPIEL 2

Die in die Lücken einzusetzenden Auswahl-Elemente für den Text aus Beispiel 1 könnten z.B. wie folgt aussehen:

In ungeordneter Reihenfolge:

courait - face à face - se dépêchait - quitta - atteindre - bavard - attendit - se faire remarquer - interminables - rencontrer

Zuzüglich eingestreuter überzähliger Elemente:

entendit - trouver - venait

Mehrfach-Antworten:

(1) *vint - quitta - sortit*

(2) *se faire remarquer - vouloir regarder - s'apercevoir*

(3) *trouver - rencontrer - mettre²⁵¹*

(4) *veinard - vieillard - bavard*

(5) *d'interminables - peu de - quelques*

(6) *entendit - se dépêchait - voyait*

(7) *atteindre - faire - visiter*

(8) *sentait - courait - regardait*

(9) *marcha - venait - attendit*

(10) *près de lui - face à face - derrière*

Die Handlungsanweisung dazu könnte lauten:

Vervollständige / Vervollständigen Sie die Sätze durch das passende Wort. Achtung: Unter den gegebenen Wörtern sind einige "Blindgänger"!

Für STEUERUNG und ARBEITSWEISE gilt das für die Zuordnungsübungen Gesagte.

Lexikalische Formgebung

Die lexikalischen Produktionsübungen erscheinen jeweils in zwei Varianten, nämlich einmal mit vorgegebenen Auswahl-Elementen (Variante a) und einmal ohne (Variante b). Im ersten Fall wird vom Lernenden noch keine selbständige Versprachlichung von lexikalischen Vorstellungen, sondern nur ein richtiges Erkennen der Bedeutung verlangt. Diese Übungsart hat nur vorbereitende Funktion. Im Gegensatz zu den eben behandelten Rezeptionsübungen orientieren sich diese 'Vorbereitungsübungen' in der Materialgestaltung nicht an zu rezipierenden Textmodellen, sondern an für die Produktion geeigneten Modellen, d.h. an Textmustern, die in der für die jeweilige Lerngruppe relevanten Wirklichkeit der Sprachverwendung als tatsächliche Äußerungen von konkreten Sprechern/ Schreibern in konkreten Situationen vorkommen bzw. denkbar sind. Bei der produzierenden Variante unterbleibt jede Hilfestellung in Form von gegebenen fremdsprachlichen Elementen. Beide Varianten müssen mindestens gleich stark vertreten sein. Durch das Üben mit der Variante a) werden die Vokabeln noch nicht für die Produktion bereitgestellt. Erst die 'produktive' Variante b) trainiert die tatsächliche Abrufbereitschaft. Eine Vernachlässigung der unerläßlichen zweiten Stufe gefährdet daher das Lernziel insgesamt, das ja letztlich auf produktive Kommunikationsfähigkeit ausgerichtet ist.²⁵²

Es sei noch einmal daran erinnert, daß die hier erörterten Übungsmöglichkeiten nicht primär das Festigen des Vokabulars im Rahmen der 'Lektionserarbeitung' betreffen. Es geht nicht nur um die Anwendung von (gerade eingeführten) Wörtern im Kontext oder um den 'Transfer' auf andere Situationen, sondern um die allgemeine Abrufbarkeit von Wörtern und Wortverbindungen in einem von sich

aus nach Versprachlichung drängenden Sinn- und Situationszusammenhang, also um die systematische Integration des eingeführten Wortschatzes, die allein eine selbständige, zur Formulierung eigener Gedanken taugliche Beherrschung ermöglicht.

Lücken und Unsicherheiten im produktiven Gebrauch der Lexik können am besten durch die Analyse von freier, mündlicher bzw. schriftlicher Textproduktion festgestellt werden. Solche gelegentlichen diagnostischen Tests sind in der gängigen Praxis kaum üblich, weil die Lernenden angeblich dadurch überfordert werden. Statt zur Frustration kann die Mängelfeststellung jedoch auch zur verantwortlichen Mitwirkung an der Beseitigung dieser Defizite führen und den Sinn des Übungsaufwandes für die Lernenden durchschaubar machen.

Typenbeschreibung

Aufgrund der unterschiedlichen Schülertätigkeit lassen sich vier Haupttypen mit Untertypen je nach wechselnder Materialgestaltung unterscheiden: Übungen zum Zuordnen, zum Ersetzen, zum Vervollständigen und zum Korrigieren.

ZUORDNUNGSÜBUNGEN

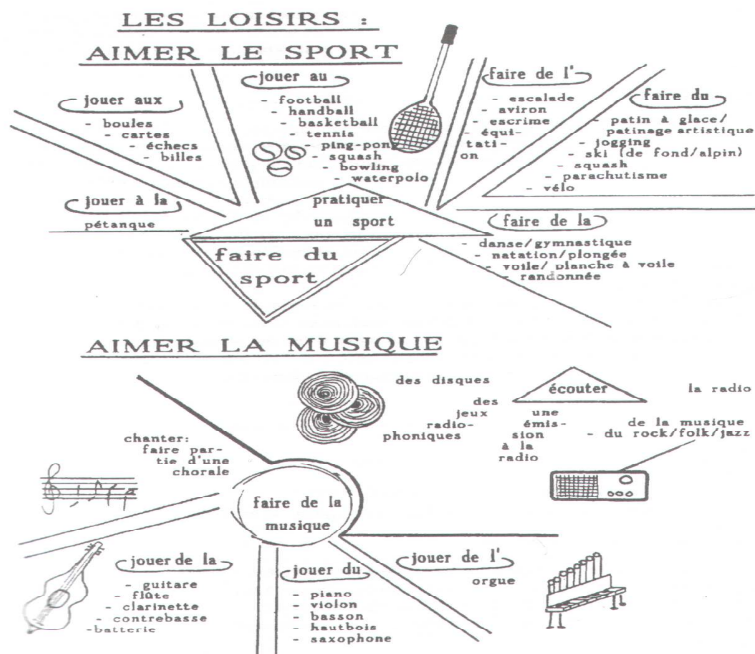
Die **Zuordnungsübungen** (2.2.1 - 2.2.3) bieten die Möglichkeit, Lexeme auch außerhalb des für die Bedeutung und die Verwendung konstitutiven Satz- oder Textzusammenhangs abzurufen. Die Frage, ob der fehlende sprachliche Kontext angemessen ersetzt wird, bildet die Grundlage für die wertende Beurteilung der mit einzelnen Wörtern operierenden Übungen.

ÜBUNGSTYP 2.2.1 "Thematische Assoziationsübung"

Als erstes soll eine relativ unbekanntere Übungsmöglichkeit vorgestellt werden, die sich als logische Folge aus den in der Vorbemerkung zu dem Lexik-Kapitel angestellten Überlegungen ergibt. Die systematische Wortschatzzusammenstellung, die durch ihre thematische Orientierung und die Berücksichtigung der vielfältigen semantischen Beziehungssysteme quasi den mentalen Wortspeicher abbildet, kann auch als Grundlage für das übende Abrufen der in dieses 'Kommunikationsgerüst' eingebetteten lexikalischen Einheiten dienen.²⁵³

Bei der 'vorbereitenden' Variante a) werden alle Elemente mitsamt der graphischen Anordnung, bei der der schöpferischen Phantasie keine Grenzen gesetzt sind (HARVEY 1983, LINDSTROMBERG 1985), vorgegeben. Die Einzelwörter, Kollokationen oder Syntagmen, die produktiv verfügbar sein sollen und daher aus Sprech- bzw. Schreibvorlagen stammen, sind teils schon in das Schema integriert, teils werden sie in ungeordneter Reihenfolge außerhalb des Schemas präsentiert. Durch die richtige Ein- und Zuordnung kann der Lernende überprüfen, inwieweit ihm die einzelnen Lexeme in ihrem sachlogischen, semantischen und kollokativen Beziehungsgeflecht gedächtnismäßig präsent sind. (Daß die Wortschatzzusammenstellungen vorher individuell 'eingepägt' werden müssen, bevor sie abgerufen werden können, sei noch einmal ausdrücklich betont.) Das Üben in thematischen Vokabelschemata stellt eine sinnvolle Alternative dar zu dem isolierten und disparaten Abfragen von Vokabelgleichungen. Die in der fachdidaktischen Diskussion gegen diese Gleichungen vorgebrachten Argumente haben nichts von ihrer Gültigkeit verloren. Daß sie dennoch - wieder - praktiziert werden, erklärt sich wahrscheinlich dadurch, daß keine anderen, gleichermaßen wirksamen Möglichkeiten gesehen werden, den Wortschatz 'lernen' zu lassen.²⁵⁴

Die Variante b) verlangt das eigenständige Vervollständigen und damit eine produktive sprachliche Leistung. Evtl. kann durch die Vorgabe von Silben oder Anfangsbuchstaben eine gewisse Hilfestellung gegeben werden.²⁵⁵ Die vorbereitende Funktion der Variante a) kann insofern wörtlich genommen werden, als in der Übungsabfolge die gleiche Übung zuerst mit Auswahl-Elementen und dann - nach einer gewissen Karenzzeit - ohne Auswahl-Elemente zur Bearbeitung gegeben wird.



BEISPIEL 3

Steuernd wirken bei beiden Varianten neben der allgemein üblichen Handlungsanweisung das **Wissen um sachlogische, semantische und kollokative Beziehungen** und die **graphische Veranschaulichung des Kommunikationsgerüsts** auf dem **Arbeitsblatt**, das in **Selbst- oder Partnerkontrolle** mit dem **Lösungsblatt** zu vergleichen ist. Wird die Variante a) nicht in **Einzelarbeit zu Hause**, sondern in **Partnerarbeit** gelöst, muß die **ARBEITSWEISE** nicht im rein schriftlichen Medium verbleiben. Durch gegenseitigen Zuruf wird schriftlich-mündliches Arbeiten möglich. Das gemeinsame Erarbeiten im Klassenverband ist bei der Variante a) für den Einzelnen nicht übungintensiv genug - immer vorausgesetzt, daß das Schema den Lernenden vertraut ist. Für den Fall, daß die Variante b) für die Lerngruppe zu anspruchsvoll ist, kann das Schema in **schriftlich-mündlicher Arbeit im Klassenverband** gemeinsam aufgefüllt werden. Dabei kann der Lehrende die fehlenden Elemente durch Verbalisierung der Bezüge oder durch Definitionen bzw. Umschreibungen helfend erfragen. Ein Abdecken einzelner Elemente des Schemas (auf der Folie) ermöglicht ein vielfältig erneuertes Abrufen und damit auch hier ein intensives Üben. Unter der Prämisse, daß die Lernenden selbst daran interessiert sind, die Vokabeln zur Verfügung zu haben, die sie für ihre kommunikativen Bedürfnisse brauchen, ist das eigenverantwortliche **Überprüfen** der Wortschatzkenntnisse als zureichende Motivationsform denkbar. Das Auffüllen des Kommunikationsgerüsts ist evtl. auch als **Wettspiel** in Partner- oder Gruppenarbeit zu organisieren.

ÜBUNGSTYP 2.2.2 "Beziehungsübung"

Allgemein verbreitet ist der zuordnende Übungstyp, dessen **MATERIALGE-STALTUNG** ebenfalls auf dem Prinzip der sachlogischen, semantischen, kollokativen und wortmorphologischen Beziehungen beruht, jedoch jeweils isoliert und nicht in ihrer gegenseitigen, kommunikativ relevanten Verschränkung. Hier werden Einzelwörter ungeordnet oder z.T. geordnet vorgegeben, die vom Lernenden zu Beziehungsgruppen oder -paaren zusammenzustellen oder in Raster einzuordnen sind. (Bei der graphischen Gestaltung bleibt der Phantasie wieder ein großer Spielraum.) Die Variante a), bei der die Lexeme nur richtig zugeordnet bzw. aussortiert werden, hat mehr formale Möglichkeiten als die Variante b), bei der Lexeme selbständig produziert werden müssen.

Für die Variante b) kommt eigentlich nur die Form der unvollständigen Paarung in Frage. Die Beziehung wird durch ein Musterpaar verdeutlicht, und der Lernende erschließt dann beim zweiten Paar das fehlende Wort per analogiam. Durch eine als Handlungsanweisung figurierende Überschrift wie "Fourth man" kann die Denksportaufgabe auch den Charakter eines Ratespiels bekommen.

BEISPIEL 4

1. *politician - government // doctor - ?*
2. *bread - baker // meat - ?*
3. *Saturday and Sunday - weekend // Monday to Friday - ?*
4. *door - knock // bell - ?*
5. *rain - rainy // sun - ? (English G, A3, Workbook, S. 13)*

Werden die fehlenden Wörter als Auswahl-Elemente gegeben, so wird aus der Variante b) die Variante a):
weekdays, sunny, hospital, ring, butcher

Für die Variante a) seien noch folgende Möglichkeiten genannt: Für die Aktivierung mehrerer verschiedenartiger Beziehungssysteme können Einzelwörter in zwei Reihen gegeben werden, die dann paarweise zusammenzustellen sind. Ein größerer Schwierigkeitsgrad wird durch überzählige Elemente erreicht.

BEISPIEL 5

1. *baker, sea, meat, ashtray etc.*
2. *cigarette, butcher, ship, bread etc. (VIELAU 1977, S. 39)*

Weiter können Einzelwörter zu Beziehungsgruppen zusammengestellt werden (z.B. Sachgruppen, aber nicht nur diese) mit jeweils einem überzähligen, d.h. unpassenden Element (hier unterstrichen), das aussortiert werden muß. Die Handlungsanweisung "*Odd man out*" suggeriert die Motivationsform des Ratespiels.

BEISPIEL 6

1. *brilliant, famous, super, fantastic*
2. *canoeing, tennis, windsurfing, sailing*
3. *towel, hat, shoes, coat*
4. *feel, see, hear, talk (Adaptiert aus English G, A3, Workbook, S. 5)*

In ein Raster mit übergeordneten Begriffen können die entsprechenden Hyponyme einsortiert werden.

BEISPIEL 7

	poultry	cattle	fish	furniture	shops
1.					
2.					
3.					

fishmonger's, ducks, salmon, bull, cabinet, pike, dairy-cows, sideboard, geese, cod, stool, florist, chemist's, hens, calves (HECHT 1977, Bd. 2, S. 43)

Die Matrixform eignet sich für multiple Zuordnungsmöglichkeiten, wie sie z.B. bei Kollokationen oft gegeben sind oder auch bei der Wortableitung.

BEISPIEL 8

	woman	man	child	dog	bird	flower	weather	landscape	view	day	village	house	furniture	bed	picture	dress	present	voice	proposal
beautiful	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
lovely	+		+	(+)		+	+	+	+	+	+	+	(+)	+	+	+	+	+	
pretty	+		+		+			+		+	+		+	+	+				
charming	+	+	+							+	+							+	
attractive	+	+								+	+				+		+	+	
good-looking	+	+	+	+															
handsome	+	+															+		

(Aus RUDSKA u.a. 1981, abgedruckt bei GAIRNS/REDMAN 1986, S. 38)

BEISPIEL 9

I'm	buying	putting on	eating	wearing	catching	
						a coat
						a jar of honey
						a piece of cake
						fried eggs
						an umbrella
						a new sweater
						a fish

Aus HECHT 1977, Bd. 2, S. 44)

BEISPIEL 10

	-al	-ence	-ment	-ing
arrive	+	-	-	+
prefer	-	+	-	+
enlarge	-	-	+	+

(Aus HECHT 1977, Bd. 2, S. 44)

Schriftliche Einzelarbeit (mit Selbstkontrolle oder Partnerkontrolle durch das Lösungsblatt) ist die effektivste ARBEITSWEISE für diesen Übungstyp.

Zu beachten ist, daß die vielfältigen Übungsformen nicht zum Selbstzweck ausarten, auch nicht, um des motivierenden Ratens oder der ansprechenden graphischen Form willen. Die Schulung des Beziehungsdenkens an thematisch heterogenem Material ist für die Bereitstellung eines kommunikativ verwendbaren Wortschatzes nur von untergeordneter Bedeutung. Außerdem verführt das Suchen nach geeignetem Material dazu, auch entlegeneres Vokabular heranzuziehen. Bei der Zusammenstellung solcher Übungen darf das Lernziel, nämlich das Verfügbarmachen von Wortschatz für die produktive Kommunikationsfähigkeit, nicht aus dem Auge verloren werden.

ÜBUNGSTYP 2.2.3 "Bestimmungsübung"

Vorsicht ist auch bei dem dritten Untertyp der Zuordnungsübungen geboten, der ebenfalls sehr beliebt ist, nämlich die Zuordnung von fremdsprachlichen Lexemen zu gegenständlichen, bildlichen oder gestisch-mimischen Bedeutungsträgern oder zu fremdsprachlichen (oder muttersprachlichen) Definitionen bzw. Umschreibungen.²⁵⁶ Das hierfür zu verwendende Vokabular beschränkt sich auf darstellbare bzw. zu umschreibende Gegenstände und Sachverhalte. Diese müssen außerdem konzeptuell in Muttersprache und Fremdsprache übereinstimmen. Hat die fremdsprachliche Bezeichnung einen anderen Bedeutungsumfang als das durch die bildliche Darstellung oder die verbale Umschreibung evozierte muttersprachliche Äquivalent, so könnten hier falsche Assoziationen eingepägt werden. Landeskundlich relevante Begriffe sind deshalb ungeeignet. Durch originale Abbildungen könnte allerdings (nach Bewußtmachung) das andersartige Erscheinungsbild von vertrauten Phänomenen mit der fremdsprachlichen Bezeichnung in Verbindung gebracht werden.

BEISPIEL 11

1. Another word for "wonderful"
 2. The opposite of "outside"
 3. A moving staircase
 4. To visit all the sights in a town or a country
 5. A sight which is interesting and marvellous is an ... sight
 6. He tells you that he will do something for you. he makes a ... to you
 7. A passage under the ground
 8. Trains which run under the ground
- The word down is the name of a London Underground terminal (Aus HECHT/ WAAS 1980, S. 59)

1.		M	A	R	V	E	L	L	O	U	S	
2.				I	N	S	I	D	E			
3.		E	S	C	A	L	A	T	O	R		
4.	S	I	G	H	T	S	E	E	I	N	G	
5.			I	M	P	O	R	T	A	N	T	
6.		P	R	O	M	I	S	E				
7.		T	U	N	N	E	L					
8.		U	N	D	E	R	G	R	O	U	N	D

Während die Variante a) wieder mit Auswahl-Elementen arbeitet, stellt die Variante b) eine bekannte 'Rätselübung' dar, bei der bestimmte Wörter zu erraten sind (CARTER 1974, WILCOX 1979, SCHRAND 1981, DETRO 1982, SEN 1983, SCHMITZ 1987). Obwohl der Spielcharakter dieser Übung einen hohen Motivationswert verleiht (sie wird meist unter die "Lernspiele" gezählt), darf doch nicht vergessen werden, daß sie kommunikativ wenig relevant ist. Vor allem, wenn sie - wie neuerdings vermehrt propagiert (HOLTWISCH 1987, BLENKLE 1990a und b) - als Kreuzworträtsel gestaltet wird, können die formalen Zwänge dazu führen, Wörter abzufragen, die mit dem produktiv benötigten Wortschatz nicht mehr viel zu tun haben. Auch das forcierte Arbeiten mit kontextlosen Synonymen und Antonymen birgt die in der Vorbemerkung zu diesem Kapitel erläuterten Gefahren unangemessener Kollokationsbildungen aufgrund falscher Bedeutungsassoziationen in sich.²⁵⁷

Die ARBEITSWEISE für beide Varianten kann sowohl in **schriftlicher Einzelarbeit** (mit Ausnahme der unmittelbaren gestisch-mimischen Darstellung) als auch in **mündlich-schriftlicher Arbeit in der Klasse** bestehen. Die mündliche Lehrerdarbietung hat den Vorteil, daß das richtige Zuordnen bzw. Finden der Wörter allein aufgrund des Höreindrucks erfolgt - ein Trainingseffekt, der bei den Wortschatzübungen nicht oft zu erzielen ist. Es wird entweder individuell und entsprechend intensiv durch Ankreuzen der nummerierten Auswahl-Elemente auf dem **Arbeitsblatt** bzw. Aufschreiben der gefundenen Wörter und Vergleich mit dem **Lösungsblatt** gearbeitet. Oder es findet (vorzugsweise bei Variante b) im Klassenverband ein gemeinsames Rate-Wettspiel statt, u.U. als Gruppenwettbewerb mit Punktvergabe. Die größere Lebendigkeit geht jedoch meist auf Kosten der Schwächeren, die bei der gemeinsamen Lernanstrengung nicht so schnell mithalten können und folglich um den Übungseffekt gebracht werden.

ERSETZENDE ÜBUNGEN

Die mit Einzelwörtern operierenden Zuordnungsübungen stellen nur einen kleinen Teil der möglichen Wortschatzübungen dar. Überwiegen sollte auf jeden Fall das Üben im Satz- oder Textzusammenhang, weil hier verstärkt die kommunikativen Verwendungsmodalitäten mitgeübt werden. Die Typen der ersetzenden, vervollständigenden und korrigierenden Übungen bieten die entsprechenden Möglichkeiten dazu.

Bei den ersetzenden Übungen sind nach der Materialgestaltung zwei Untertypen zu unterscheiden, die sog. "Strukturübung", die durch das Materialprinzip der Strukturgleichheit gekennzeichnet ist (vgl. hierzu die Erläuterungen im 1. Teil, S. 39), und die "Ersetzungsübung", die strukturell verschiedene Einzelsätze zur Materialgrundlage hat.

ÜBUNGSTYP 2.3.1 "Lexikalische Strukturübung"

Der Typ der "Strukturübung" eignet sich nicht nur zum Üben der Grammatik, sondern auch zum Üben des Wortschatzes. Für beide Zielsetzungen können u.U. die gleichen Übungen genommen werden. Entscheidend für die Zuweisung ist, ob primär der gleichbleibende morpho-syntaktische Strukturrahmen geübt werden soll oder primär die innerhalb dieses Rahmens wechselnden lexikalischen Einheiten. Entsprechend unterschiedlich sind dann die Vorbedingungen. Bei den Grammatikübungen muß die Lexik entweder bekannt oder vorgegeben sein, bei den Wortschatzübungen muß die grammatische Struktur bekannt sein.

Die Form der "Strukturübung" bietet die - äußerst ökonomische - Möglichkeit, anhand einer einzigen, für gewisse semantische Zusammenhänge relevanten Struktur eine größere Anzahl von Lexemen abzurufen. Die Logik des Ersetzens ergibt sich aus kommunikativen Gesetzmäßigkeiten, die aufgrund des allgemein vorauszusetzenden Wissens um die sachlogischen, semantischen, kollokativen oder Wortableitungs-Beziehungen vom Lernenden nachvollzogen werden können. Es ist also nicht die Rede von mechanischen Drillübungen, wo Sätze produziert werden, deren Kontextualisierbarkeit zweitrangig ist und die vom Lernenden in ihrer Bedeutung nicht realisiert zu werden, geschweige denn in ihrem Sinngehalt hinterfragt zu werden brauchen. Es geht vielmehr darum, daß der Lernende innerhalb eines festgelegten Strukturrahmens inhaltlich motivierte Variationen vornimmt, die in der ihm zugänglichen Sprachwirklichkeit vorkommen. Betroffen ist das produktiv zu beherrschende Vokabular, und zwar vorrangig das Vokabular für die mündliche Kommunikation.

Die gleichbleibende Struktur kann sich in **Einzelsätzen**, **Satzpaaren** oder **Mini-Dialogen** präsentieren. Bei den Einzelsätzen wäre das traditionelle *call-word*-Verfahren dadurch seines mechanischen Charakters zu entkleiden, daß das in die Satzstruktur einzusetzende Austauschlexem zuerst auf seine semantische Passung hin überprüft wird. Dabei sind vor allem die kollokativen Beziehungen - unter Einschluß der 'falschen' Freunde - zu üben. Bei Satzpaaren und Mini-Dialogen muß nur die vom Lernenden erwartete Äußerung die gleiche Struktur aufweisen, die vorgegebene Äußerung kann evtl. verschieden strukturiert sein. Die durch den lexikalischen Austausch u.U. notwendig werdenden morpho-syntaktischen Veränderungen sind jeweils mit zu bedenken. Sie müssen dem Lernenden geläufig sein, sonst ist entsprechend gleichartiges Material zusammenzustellen. Mini-Dialoge sind so zu konstruieren, daß sie auf kommunikativen Verhaltensmustern basieren. Die Lernenden selbst könnten bei dem Ausdenken von möglichen Sprechaktsequenzen aus der lebendigen Wechselrede beteiligt werden. Auf eine Initialäußerung (Informationsfrage, wertende Aussage, Wunschäußerung etc.) folgt jeweils eine Reaktionsäußerung (Information geben, Gegenfrage stellen, Wunsch abschlagen etc., vgl. die "Systematik dialogischer Sprechaktsequenzen im 1. Teil, S. 35-38). Eine Aufstockung auf mehr als zwei Äußerungen könnte sich für die auf eine Teilfähigkeit abzielenden Wortschatzübungen als zu kompliziert erweisen.

BEISPIEL 12

Einzelsätze (auf der Ursache-Folge-Relation basierend):

Avant de réussir il a dû travailler très dur
partir régler toutes ses affaires

BEISPIEL 13

Statt des Einzelsatzes könnte folgender Mini-Dialog gebildet werden:

Qu'est-ce qu'il a dû faire avant de réussir? - Il a dû travailler très dur

Allerdings wirkt diese Sprechaktsequenz ("Information einholen über die Identität einer Handlung, als Tatsache - Information geben") mit dieser lexikalischen Füllung sprecherstrategisch wenig überzeugend. Natürlicher wäre der leicht zu modifizierende Dialog mit der Sequenz "Aussage machen über eine Person, mit emotionalem Bezug - Aussage präzisieren":

Qu'est-ce qu'il a dû faire/ entreprendre/ endurer avant de ...! - Oui, il a dû ...

BEISPIEL 14

Satzpaare (auf der Hyponymie-Relation basierend):

*Jean ne boit pas de whisky Il déteste l'alcool
mange de truites le poisson*

BEISPIEL 15

Anstelle des obigen Satzpaars wären folgende Dialog-Typen denkbar:

Pourquoi est-ce que Jean ne boit pas de whisky? - Il déteste l'alcool

("Information einholen über den Grund einer Handlung, als Tatsache - Information geben")

Jean ne boit pas de whisky, non? - Non, il déteste l'alcool

("Aussage machen über eine Person, als Bewußtseinsinhalt - Aussage bestätigen und erweitern")

BEISPIEL 16

Mini-Dialog (auf der Kollokationsbeziehung zwischen Substantiv und Verb basierend)

Situation: Geburtstagsgeschenk für jemanden kaufen

1. *Let's buy a game - Oh no, he/ she doesn't (play games)*
2. *cake (eat cakes)*
3. *cassette (listen to cassettes)*
4. *calculator (like calculators)*
5. *pen (write with pens)*
6. *book - Oh yes, he/ she likes to read a good book*

(adaptiert aus *English H2*, Workbook, S. 3²⁵⁸)

("Vorschlag machen - Vorschlag ablehnen, mit Begründung; zum Schluß annehmen, mit Begründung")

BEISPIEL 17

Mini-Dialog (auf der Kombination von Gegensatz- und Ableitungsbeziehungen basierend)

Il s'intéresse à la politique? - Non, il est tout à fait apolitique

C'est un projet réalisable? - Non, c'est tout à fait irréalisable

("Information einholen über verschiedene Aspekte bei Personen, Sachen, Handlungen, als Tatsache - Information geben")

Während die Materialgestaltung für die Varianten a) und b) weitgehend gleich ist, muß bei der STEUERUNG unterschiedlich verfahren werden. Bei der Variante a) erfolgt die semantische Steuerung zum einen durch den Textzusammenhang und das **Musterbeispiel** (aus dem die Art der Sinnrelation abzuleiten ist), zum anderen durch die gegebenen **Auswahl-Elemente**. Ihr Verstehen ist es, das den Lernenden zwangsläufig zu der richtigen Lösung führt. Der Entscheidungsspielraum wird wieder ermöglicht durch die beliebige Reihenfolge (mit oder ohne überzählige Elemente) oder durch Mehrfach-Antworten. Überzählige Elemente und Mehrfach-Antworten erhöhen zwar grundsätzlich den Schwierigkeitsgrad und wälzen mehr Wortschatz um, doch müssen sie so gewählt werden, daß nie mehr als eine Option möglich ist. Grammatisch notwendige Veränderungen sollten bei den Auswahl-Elementen mitgeliefert werden, damit sich die Aufmerksamkeit ganz auf das Erkennen der lexikalischen Bedeutung konzentrieren kann.

Soll der Lernende die Lexeme selbständig finden (Variante b), müssen, wenn die Kontextsteuerung zusammen mit dem Musterbeispiel nicht zwingend genug ist, zusätzliche inhaltliche Vorgaben geliefert werden. Das könnte einmal geschehen in Form von **muttersprachlichen Äquivalenten** für die zu ersetzenden Lexeme. Dabei würde der Lernende jedoch über das Aktivieren der muttersprachlichen Form zur fremdsprachlichen Form geführt - ein nicht gerade ideales Verfahren. Sinnvoll wäre es in den Fällen, wo sich für die fremdsprachlich zu verbalisierenden Vorstellungen aufgrund der Ähnlichkeitsbeziehung (Kognaten) zuerst der muttersprachliche 'falsche Freund' aufdrängt, der auf diese

Weise bewußt zurückgedrängt wird. Darstellbare Sachverhalte können mit Hilfe von **gegenständlichen, bildlichen** oder **gestisch-mimischen Bedeutungsträgern** bestimmt werden. Schließlich kann auch eine gewisse Variabilität in der Antwort vorgesehen sein, so daß der Lernende aus einer (muttersprachlich oder fremdsprachlich benannten) **Wortfeldgruppe** (z.B. Kleidungsstücke, Eßwaren, Freizeitbeschäftigungen, Zeitangaben, Ortsangaben etc.) eigenständig ein bestimmtes Lexem auswählt.

BEISPIEL 18

When did he leave London? (Datum) (October, 2nd)
arrive in Paris? (Uhrzeit) (at twelve o'clock)

Bei beiden Varianten kann die Aufgabenstellung die Form der **Situationsangabe** annehmen, die dem Lernenden das Konstruktionsgesetz der Übung implizit durch eine inhaltliche Erklärung oder eine Umschreibung des kommunikativen Verhaltensmusters verdeutlicht.

Zu Beispiel 12

Manchen Handlungen/ Ereignissen gehen bestimmte andere voraus. Welche sind es hier?

Zu Beispiel 14

Jean trinkt nicht nur keinen Whisky, er mag grundsätzlich keinen Alkohol!

Zu Beispiel 16

Was, meinst Du, soll ich / sollen wir jetzt am besten tun?²⁵⁹

Als **ARBEITSWEISE** ist zwar auch für die Strukturübungen die **schriftliche Einzelarbeit zu Hause oder in der Klasse** sowie **Selbstkontrolle** durch das **Lösungsblatt** denkbar. Doch empfiehlt sich im Sinne einer lernzielorientierten Trennung von schriftlich und mündlich zu behandelndem Sprachmaterial für die im mündlichen Medium sich ereignenden Sprachäußerungen soweit wie möglich das mündliche Arbeiten. Der intensive Übungseffekt von "Strukturübungen" zahlt sich gerade für die mündliche Produktion am besten aus, bei der das Gesagte ja nicht unbedingt auch in der richtigen Schreibung präsent sein muß. Der geringere zeitliche Aufwand sollte ohne schlechtes Gewissen als Plus verbucht werden.

Schriftlich-mündliche Partnerarbeit mit abwechselndem Rollentausch eignet sich vor allem bei zweigliedrigen Einheiten. Der eine Partner liest den ersten Teil der jeweiligen Texteinheit vor, und der andere formuliert mündlich den zweiten Teil aufgrund des Hörend Aufgenommenen, aufgrund der Kenntnis der angesprochenen Sinnrelationen und aufgrund des im Gedächtnis behaltenen Strukturmodells (die schriftliche Präsentation des Beispielsatzes ist dem Übenden möglichst früh zu entziehen). In der Variante a) liegen ihm außerdem die Auswahl-Elemente schriftlich vor. Bei gleichstrukturierter Initialäußerung könnte auch der ablesende Partner eine aktivere Rolle spielen, indem er anhand der (vorgegebenen) auswechselbaren Lexeme die Äußerung jeweils selbst bildet.

An die Stelle des Partners kann auch der Sprecher eines **Sprachlabor-Programms** treten. Dieses Verfahren entbehrt zwar des unmittelbaren menschlichen Kontaktes und bedarf eines fertigen Programms (entweder eines kommerziellen oder vom Lehrenden erstellten), doch ist der Gewinn konzentrierter, von allen partnerbedingten Zufälligkeiten freier Laborarbeit nicht zu unterschätzen. Voraussetzung ist allerdings die Möglichkeit individuellen Arbeitens, bei dem der Lernende selbst das Tempo bestimmen kann (durch die Stoptaste!). Das heißt, das Programm muß vorher auf die Plätze überspielt worden sein.

Gemeinsame **Arbeit im Klassenverband** ist bei der Variante b) erforderlich, wenn gegenständliche oder gestisch-mimische Bedeutungsträger eingesetzt werden. Durch diese Art der inhaltlichen Steuerung kann freilich nur ein sehr begrenzter Wortschatz abgedeckt werden. Überdies bedarf speziell die Pantomime eines entsprechend begabten Lehrenden. Allgemein ist bei der Arbeit im Klassenverband zu bedenken, daß sie dem einzelnen Schüler am wenigsten gerecht wird. Der Lehrende kann auf die Langsameren nicht warten, ohne die Schnelleren zu hemmen. Umso dringlicher ist es, diese Sozialform nicht länger als die 'normale' anzusehen, sondern auf die Gewöhnung an eigenverantwortliche Einzelarbeit und Partnerarbeit als weitaus effektivere Formen der Wortschatzarbeit hinzuwirken.

Gruppenarbeit mit spielerischem Wettbewerbscharakter bietet sich für das o.g. *call-word*-Verfahren an. Eine Gruppe (und nicht der Lehrende oder das Programm) denkt sich die Austauschlexeme aus (und arbeitet so nach der Variante b), die andere Gruppe setzt sie unter Berücksichtigung der semantischen Passung ein (und arbeitet so nach der Variante a). Die gestellten 'Fallen' müssen der

'produzierenden' und der 'rezipierenden' Gruppe gleichermaßen bewußt sein. Sie sind dem Lehrenden als Spielleiter vorher mitzuteilen. Auch für den Einsatz bildlicher Bedeutungsträger (z.B. in Form eines Kartenspiels) ist Gruppenarbeit geeignet. Die Karten mit den Abbildungen der zu benennenden Gegenstände werden bei richtigem Einsatz der jeweiligen Gruppe angerechnet.

Kärtchen als zusätzliche Hilfsmittel werden auch bei Partnerarbeit benötigt. Sie enthalten das Übungsmaterial und - getrennt davon - die Steuerungselemente. Jeder der beiden Lernenden bekommt das seiner Rolle entsprechende Kärtchen. Dem ablesenden Partner liegt das gesamte Sprachmaterial schriftlich vor, und zwar am besten einschließlich des **Lösungsblattes**, da die Kontrolle hier nach jeder Äußerung erfolgen muß. Bei der freieren inhaltlichen Steuerung durch die Angabe der Wortfeldgruppe könnte das Lösungsblatt für jede Gruppe die generell möglichen Versprachlichungen anbieten, in Beispiel 18 etwa Formen für die verschiedenen Zeitangaben.

Bei der Einzelarbeit steht die **Überprüfung von Kenntnissen** im Vordergrund; die Partnerarbeit kann auch als kommunikatives **Rollenspiel** organisiert werden, bei der Gruppenarbeit überwiegt die Spielform.

ÜBUNGSTYP 2.3.2 "Lexikalische Ersetzungsübung"

Das Ersetzen von Lexemen in strukturell ungebundenem Sprachmaterial läßt sich sowohl in Satzeinheiten als auch in Texteinheiten verwenden. Der Übungstyp eignet sich besonders zum Ausloten der semantischen Struktur von Texten. Das Variationsprinzip wird durch die Sinnrelationen (Synonymie, Antonymie, Hyponymie etc.) gesteuert, die isoliert oder integriert angepeilt werden. Die inhaltliche Aussage kann gleichbleiben oder sich ändern. Immer muß jedoch die Textkohärenz gewahrt bleiben. Auch die kollokativen Beziehungen lassen sich hier gezielt üben. Beim Ersetzen eines bestimmten Lexems muß der Lernende entscheiden, ob u.U. noch weitere Lexeme zu substituieren sind, weil sie nicht mehr zu dem neuen Lexem 'passen', d.h. nicht mit ihm kollokieren können.

Beide Variationsarten (mit und ohne Auswahl-Elemente) sind möglich. Allerdings könnte die Distraction mit überzähligen Elementen oder durch Mehrfach-Antworten schwierig werden, da der Text u.U. mehr Sinnvariationen zuläßt als ausschließt. Da Mündlichkeit nicht mehr unbedingt im Vordergrund steht, kommen neben Sprechvorlagen auch Schreibvorlagen und damit auch schriftliche Arbeitsweisen (vornehmlich als Einzelarbeit) in Betracht. Soll - was zu empfehlen wäre - Eigenkontrolle durch ein Lösungsblatt gewährleistet sein, so entfällt die - uneindeutige - semantische Steuerung durch die Angabe der Wortfeldgruppe. Auch das nur im Klassenverband mögliche Arbeiten mit Gegenständen, Bildern oder pantomimischen Aktivitäten hat hier weit weniger Sinn als bei der "Strukturübung". Andererseits kann bei der Variante b) die Veränderung eines Textes durch die selbständige Substitution von Lexemen auch als Kreativspiel im Klassenverband mit oder ohne Gruppenwettbewerb durchgeführt werden. Hier können auch Absurditäten eingebaut werden. Die Lernenden erfahren so die Ausdruckskraft von Sprache unmittelbar in ihrer einen Sinn (oder Unsinn) konstituierenden Funktion.

VERVOLLSTÄNDIGUNGSÜBUNGEN

Bei dem auf der SCHÜLERTÄTIGKEIT des **Vervollständigens** basierenden Übungstyp lassen sich aufgrund der MATERIALGESTALTUNG zwei Untertypen unterscheiden.

ÜBUNGSTYP 2.4.1 "Lexikalische Lückenübung"

Der zunächst beschriebene erste Untertyp hat es wieder mit **Einzelsätzen, Satzpaaren** oder **Mini-Dialogen** zu tun, diesmal jedoch **verschieden strukturiert**. Sind die Lücken am Schluß der jeweiligen Spracheinheit eingebaut, können sie hörend ergänzt werden, Lücken in der Mitte sind dagegen nur durch schriftliche Präsentation aufzufüllen. Neben Sprechheiten sind hier auch Schreibeinheiten zu berücksichtigen. Übungsgegenstand bleibt weiterhin der sog. aktive Wortschatz. (Der passive stand in dem schon behandelten Vervollständigungstyp 2.1.2 an.) Leitendes Konstruktionsprinzip ist auch hier die für den Lernenden relevante Sprachwirklichkeit. Es sind also nicht Sätze zu konstruieren, die den Vorwand für die Verwendung bestimmter Lexeme liefern, sondern Sätze aus authentischen oder fiktiven Sprech- und Schreibvorlagen auszuwählen, die wichtige, d.h. für die Kommunikation notwendige Wörter bzw. Wortgruppen enthalten. Die Lehrwerk-Übungen weisen gerade unter

dem Aspekt der Transferierbarkeit häufig Mängel auf. Eine 'typische' Übung dieser Art ist z.B. die folgende:

BEISPIEL 19

Can you find the right verb?

1. *Emma and Mike ... home at 8.30 every morning.*
 2. *Bob and Jill ... to school every day.*
 3. *Mr. Harding ... to work every morning*
 4. *The blackbird ... to the bird-table every day.*
 5. *Bob's favourite sport is table tennis. He ... it!*
- (Speak English 1, Hannover: Schroedel 1990, S. 75)

Die Auswahl-Elemente (*walk, leave, flies, loves, drives*) sind in einer lustigen farbigen Zeichnung als Kofferaufkleber dekoriert. Die Konstruktion der Sätze orientiert sich weniger an den Kommunikationsbedürfnissen der Schüler als an der Grammatik. Die Sätze illustrieren das *Simple Present* im Gegensatz zum *Present Continuous* (weil die gewählte Progression es so will). Die an den Lehrwerkpersonen festgemachten Aussagen sind für die reale Kommunikation kaum transferierbar und halten der vor 20 Jahren schon geforderten "Kontextualisierbarkeitsprobe" (MÜLLER 1970) nicht stand.

Die Aneinanderreihung kleinerer kontextueller Einheiten erlaubt ein gezieltes und gleichzeitig auch komplexeres Üben im Sinne der erforderlichen Reintegration der vorher isoliert abgerufenen Phänomene. Der durch den Wegfall des Strukturzwangs ermöglichte Wechsel der Situationsperspektive gestattet z.B. das Abrufen der verschiedensten Formen von adverbialen Bestimmungen. Hier wird eine relativ große Sicherheit in der Unterscheidung der Verwendungsmöglichkeiten von mehr oder weniger verwechselbaren Einheiten vorausgesetzt. In der Stufung des Übungsablaufs könnten die verschiedenen Arten der Adverbien zunächst getrennt geübt und dann gemischt werden. Ob bei der Variante a) die Distraction allein durch die beliebige Reihenfolge, durch zusätzliche überzählige Elemente oder durch Mehrfach-Antworten geschieht, hängt von den jeweiligen Kontexten und ihren Möglichkeiten eindeutiger Sinnzuweisung ab.

BEISPIEL 20

1. *Il fréquentait la bibliothèque assez régulièrement en y passant presque ...*
2. *Pour retrouver sa bourse elle rangeait ...*
3. *Il savait ... skier*

Mehrfach-Antworten:

1. *à temps, dans la soirée, tous les soirs*
2. *partout, tout l'appartement, ailleurs*
3. *assez, d'une manière difficile, très bien*

Bei der Variante b) muß durch die Materialgestaltung gewährleistet sein, daß eine eindeutige Sinnfindung für das fehlende Lexem auch ohne Auswahl-Antworten möglich ist. (Übungen, bei denen dem Lernenden inhaltlich ein gewisser Spielraum eingeräumt wird, sind typologisch den Übungen zur produktiven Kommunikationsfähigkeit zuzurechnen und werden dort behandelt.) Neben der Nutzbarmachung der sachlogischen, semantischen und kollokativen Beziehungen in der Textkonstruktion kann wieder die Angabe des **muttersprachlichen Äquivalentes** (mit der bei den "Strukturübungen" schon gemachten Einschränkung) oder eines Wortes mit dem gleichen **Wurzelement** (Substantiv, Verb, Adjektiv) und evtl. zu benutzender Affixe dem Lernenden das Inhaltskonzept vermitteln. Allerdings wird bei dem Rückgriff auf die Ableitungskennntnisse meist eher das kognitive Konstruieren als das Abrufen trainiert. Auch hier muß man sich wieder vor 'toten', kaum transferierbaren Sätzen hüten.

BEISPIEL 21

1. *C'est une forêtp.....able(pénétrer).*
 2. *Jean est pour moi un ami (remplacer).*
 3. *Ce texte est(traduire)*
 4. *Pour moi c'est une tentation(résister).*
 5. *Sa tenue est toujours(reprocher)²⁶⁰*
- (Die Suffixe *-able* und *-ible* können zusätzlich zur Wahl gestellt werden.)

BEISPIEL 22

1. When the school-children have gone home, the ...s come and make everything clean again. 2. Daniel has only just started to learn Welsh. He's a 3. Daniel and his friends played 'Upstairs and Downstairs'. Trevor arrived in the attic first. He was the 4. When the horses jumped over the wall, the ... fell off. 5. When Mr. Blunden tried to get a new job, the ... asked him a lot of questions. etc. (Red Line 3, S. 30)

In Beispiel 22 steuern gleichermaßen Kontext, Wissen um die Lehrbuchpersonen, Wurzelement (nur Satz 1) und der Hinweis: "If you add 'er' or 'or' to a verb, you can often make a noun." Die fehlenden Wörter brauchten also nicht unbedingt (wie im Lehrbuch geschehen) als Auswahl-Elemente angegeben zu werden.

Als ARBEITSWEISE ist schriftliche **Einzelarbeit** zu Hause ("Stillarbeit" in der Klasse wäre ökonomisch kaum zu rechtfertigen, da zu zeitaufwendig) mit **Arbeits-** und **Lösungsblatt** und **Selbstkontrolle** möglich und für schriftliche Äußerungsmuster auch empfehlenswert. Die mündlichen Äußerungsmuster sollten jedoch auch hier möglichst in **schriftlich-mündlicher Partnerarbeit** mit **Kärtchen** oder im *Sprachlabor* (bei entsprechender Programmierung) behandelt werden. Die schriftliche Bearbeitung von Sprechsprache dient zwar auch der Festigung, aber nicht unmittelbar der Bereitstellung für das auditive Gedächtnis. Der mündliche Anteil bei der Partnerarbeit kann dadurch verstärkt werden, daß die Lernenden mit der **Read-and-look-up-Technik** arbeiten, d.h. die Information zwar aus dem schriftlich Vorliegenden entnehmen, sie aber dann wie in freier Wechselrede vortragen. Auf diese Technik, die in ihrer Bedeutung für die kommunikative Haltung der Lernenden nicht hoch genug einzuschätzen ist, wird im Folgenden immer wieder verwiesen.²⁶¹ Sind die Lücken am Schluß eingebaut, so ist das Vervollständigen von Einzelsätzen oder Satzpaaren unter kommunikativem Aspekt als eine Art helfendes Vollenden oder auch Vermuten zu rechtfertigen. Bei Mini-Dialogen werden die Rollen wechselweise gespielt. Hier ist u.U. eine Reaktionsäußerung ohne schriftliche Vorlage möglich, wenn nämlich die Antwortstruktur vom Lernenden selbständig gebildet werden kann (*Tu connais la vérité depuis longtemps? - Oui, je la connais* + Zeitadverb) oder nicht in ganzen Sätzen geantwortet wird, sondern nur mit dem zu übenden Lexem (*Tu veux reprendre tes études toute de suite? - Non,* + Zeitadverb). Solche Übungen stehen allerdings den "Strukturübungen" sehr nahe.

Als Motivationsform wäre neben der **Überprüfung** für die Partnerarbeit auch wieder das kommunikative **Rollenspiel** zu nennen.

ÜBUNGSTYP 2.4.2 "Lexikalische Lückentextübung"

Der zweite Untertyp der Vervollständigungsübungen ergibt sich, wenn der Materialgestaltung nicht lückenhafte Satz-, sondern Texteinheiten zugrundeliegen. Wenn sie zielgerichtet konstruiert werden, haben sie meist einen künstlichen Beigeschmack, wie bei folgender Lehrwerk-Übung anhand einer Bildbeschreibung, die die Präpositionen gezielt abfragt:

BEISPIEL 23

What's in the shop?

1. There's a table (in) the shop. 2. A chair is standing (in front of) the table. 3. (On) the table, there's a computer. 5. There's a bag (under) the table. 6. (In) the bag are books and a ruler. etc. (Speak English 2, S. 12)²⁶²

Zur Integration der in freier Kommunikation abzurufenden Lexik eignen sich 'echte', kontextualisierbare Texte (evtl. abgeändert) sehr viel besser. Es können so-wohl Schreib- als auch Sprechvorlagen verwendet werden. Bei der Bearbeitung kann insofern ein Unterschied gemacht werden, als die zu übenden Lexeme bei den schriftsprachlichen Texten in den Lückentext hineingeschrieben werden, während bei der Transkription des mündlichen Textes die Lücken nur lesend ausgefüllt werden.

BEISPIEL 24 (mündlicher Text)

*Je (1) à Paris trois fois. Les deux premières fois, c'était avec la classe, la troisième fois j'y suis allé avec un ami. Nous avons (2) dans une auberge pour les jeunes. C'était beaucoup (3) cher que les hôtels normaux, mais pour nous, tout était cher à Paris. Ce n'est pas possible d'y (4) quelques jours sans (5) beaucoup d'argent, si on veut voir (6).*²⁶³

Mehrfach-Antworten:

(1) ai été - suis allé - suis venu

(2) dormi - habité - logé

(3) trop - très - moins

(4) passer - faire - aller

(5) payer - dépenser - perdre

(6) *n'importe quoi - quoi - quoi que ce soit*

BEISPIEL 25 (schriftlicher Text)

Cher Michel,

Je t'... au sujet de notre ... prévu à Bruxelles. Le frère de ma femme à qui j'avais ... ma voiture, a ... un accident de route. Il ne s'est rien ... de grave, mais ma voiture doit être ... , et je ne suis pas ... si elle sera ... dans trois jours. ... je ne peux pas t'... par téléphone, pourrais-tu me téléphoner ... de notre rendez-vous pour que je ... te dire si je viendrai ... ou par le train. A bientôt.

Claudia.²⁶⁴

Der Text in Beispiel 24 könnte in beiden Varianten gegeben werden. Die Lücken sind auch ohne Auswahl-Elemente auszufüllen, da der Textzusammenhang ziemlich eindeutig ist. Die bei der Ausfüllung der Lücken notwendig werdenden morphematischen Veränderungen müssen allerdings dem Produktionsniveau der Lernenden entsprechen, also geläufig sein. Bei dem Text in Beispiel 25 wäre es sinnvoll, den Inhalt des Briefes vorzugeben, um ein semantisch problemloses Ausfüllen der Lücken zu gewährleisten. Außerdem besteht die Möglichkeit, bekannte, d.h. vorher behandelte Texte zu wählen.

Bei Endlückensetzung ist sogar rein mündliche Arbeit möglich. Hier liest der Lehrende im Klassenverband (bei der - lernintensiveren - Partnerarbeit ist es einer der beiden Lernenden) den Satzanfang vor, und die Klasse (bzw. der Partner) vervollständigt den Satz - entweder anhand der Auswahl-Elemente nach der *Read-and-look-up-Technik* (Variante a) oder selbständig (Variante b), wenn der Kontext eindeutig genug ist. Andernfalls könnten muttersprachliche Äquivalente als inhaltliche Steuerungsfaktoren gegeben werden.

BEISPIEL 27

This morning everything went wrong

I didn't hear the (alarm). The lift was (out of order). My car wouldn't (start). All the traffic lights were (red). The level crossings were all (closed). At the station I couldn't find a (place to park). At the ticket-counter there was a (queue). Of course the train was (late). On the train there weren't any (seats). While I was walking to the office it started to (rain). Naturally I didn't have an (umbrella).²⁶⁵

Als Motivationsform kommt die **Informationsaufnahme** in Frage. Unter der Voraussetzung, daß die Texte die Lernenden inhaltlich ansprechen, geht es ihnen weniger um die Überprüfung ihrer Wortschatzkenntnisse als darum, zu erfahren, was in dem Text ausgesagt wird. Das Moment des Ratens, das durch die Lücke hineinkommt, verleiht der Übung zusätzlich auch einen gewissen Spielcharakter.

ÜBUNGSTYP 2.5 "Lexikalische Korrekturübung"

Inwieweit es sinnvoll ist, in Einzelsätze oder Texteinheiten statt der Lücken **Fehler** durch falsche Lexeme einzubauen, die vom Lernenden zu **korrigieren** sind, ist lernpsychologisch umstritten. Ob die Konfrontation mit Fehlern zu verantworten ist, hängt u.a. auch von der Bewußtseinslage und der Haltung der Lerngruppe ab. Als Übungsmöglichkeit sollte das Korrigieren daher auf jeden Fall ins Auge gefaßt werden. Hier ist eine breite Schwierigkeitsstreuung denkbar, von den größten, sofort identifizierbaren, bis zu den feinsten Fehlern, die eine subtile semantische Kenntnis voraussetzen. Die Fehlersetzung sollte sich an den tatsächlich vorkommenden Unsicherheiten orientieren. Eine Stufung ergibt sich außerdem dadurch, daß die fehlerhaften Äußerungen als solche angezeigt werden oder nicht. Voraussetzung ist wieder, daß der gemeinte Sinn trotz der Fehler vom Lernenden eindeutig erfaßt werden kann. Evtl. ist wie bei der "Lückentextübung" ein bekannter Text zu nehmen oder der Inhalt vorher in der Muttersprache bekanntzugeben.

BEISPIEL 24

Cher Michel,

Je t' (annonce) au sujet de notre (visite) prévu à Bruxelles. Le frère de ma (nièce) à qui j'avais (mené) ma voiture, a (fait) un accident de route. Il ne s'est rien (arrivé) de grave, mais ma voiture doit être (préparée), et je ne suis pas (clair) si elle sera (finie) dans trois jours. (Parce que) je ne peux pas t'(arriver) par téléphone, pourrais-tu me téléphoner (le lendemain) de notre rendez-vous pour que je puisse te dire si je viendrai (dans la voiture) ou par le train. A bientôt. Claudia.

Die Lösung (auf dem Lösungsblatt) sähe wie folgt aus:

écris, rendez-vous, belle-soeur, donné, eu, passé, réparée, sûr, prête, puisque, appeler, la veille, puisse, en voiture

BEISPIEL 25

Jack and Jilly have just washed up the gun.

They have eaten the dishes.

They dialled the wrong orange. (H. WALTER 1981, S. 214)

Während das erste Beispiel wegen seiner kontextuellen Komplexität wohl nur lesend korrigiert werden kann (es handelt sich ja auch um einen schriftlichen Text) ist bei den leicht zu erfassenden und zu behaltenden Sätzen des zweiten Beispiels ein Vorlesen und mündliches Korrigieren entweder im Klassenverband oder in Partnerarbeit denkbar.

Das 'Fehlerentdecken' verleiht der Übung einen spielerischen Charakter. Sie kann bei mündlichen Texten als Einzel- oder Gruppenwettbewerb nach dem Motto: "Wer entdeckt die meisten Fehler und kann sie korrigieren", organisiert werden. Da das Negative (falsches Lexem) mit dem Positiven (richtiges Lexem) zu verbinden ist, wird der pädagogisch bedenkliche Aufbau einer destruktiven Haltung vermieden.

TYPENGRUPPE 3: MORPHO-SYNTAX

Konzeptuelle Vorüberlegungen

Daß die grammatischen Erscheinungen der Fremdsprache einer systematischen Behandlung bedürfen, gilt - im Gegensatz zu den bisher erörterten Teilaspekten - als selbstverständlich. Hier kann auf eine lange Tradition zurückgeschaut werden. Bei näherem Hinsehen zeigt sich jedoch, daß der systematische Zugriff mehr den linguistischen als den didaktischen, d.h. lehr- und lernbezogenen Aspekt betrifft²⁶⁶. Die Linguistik steht im Vordergrund oder, besser gesagt, im Hintergrund der Diskussion um den 'Grammatikunterricht'. Die Hauptprobleme bzw. die diskussionswürdigen Punkte scheinen hier vorwiegend in der grammatischen Instruktion, in der Vermittlung, d.h. in der Phase der Darbietung und Erhellung der grammatischen Erscheinungen gesehen zu werden (KAHL 1985). Die Diskussion einzelner grammatischer Probleme oder die Anwendungsmöglichkeiten der verschiedenen grammatischen Theorien auf den Fremdsprachenunterricht haben die Spalten der didaktischen Fachzeitschriften stets mehr beherrscht als die Übungsproblematik.²⁶⁷

Wenn die Übungsliteratur zur Grammatik dennoch etwas reichhaltiger ist als in den anderen Bereichen, so liegt dies an einem auf eine bestimmte historische Konstellation zurückgehenden Umstand, der einem speziellen Übungsausschnitt für mehr als ein Jahrzehnt verstärkte Aufmerksamkeit verschaffte, nämlich der aus der didaktischen Verquickung von linguistischem Strukturalismus und behavioristischer Psychologie hervorgegangenen *pattern practice*. Ihre Zählebigkeit als Diskussionsgegenstand erklärt sich wahrscheinlich u.a. damit, daß hier der traditionelle Diskussionspunkt der Erhellung der grammatischen Phänomene mit berührt war und - was noch schwerer wog - diese Erhellung selbst in Gefahr zu geraten schien. Die *pattern practice* rief mit der Akzentuierung bestimmter lernpsychologischer Möglichkeiten, nämlich imitativer, automatisierender und habitualisierender Verfahren im Gegenzug die Verfechter kognitiver Verfahren auf den Plan.²⁶⁸ Es entstand eine z.T. lebhaft Polemik, die viele Profilierungsmöglichkeiten in sich barg. Deren Sinn muß jedoch letztlich insofern zweifelhaft bleiben, als sich alle im Grunde darin einig waren, daß hier nicht um Alternativen gerungen wurde, sondern höchstens um die Anwendungsmodalitäten zweier gleichberechtigter Prinzipien²⁶⁹. Durch die Konfrontation mit den schon sehr früh auftauchenden Forderungen nach Situativität, Kontextualisierung und Kommunikationsbezug gewann die Diskussion um die sog. "Strukturübungen" auch an theoretischer Brisanz.²⁷⁰ In der Praxis scheinen diese weithin mit "Sprachlaborübungen" identifizierten Übungen schließlich (vor allem aufgrund des Abflauens der Sprachlabor-Euphorie) insgesamt den kürzeren gezogen zu haben - zu Unrecht, wie noch zu zeigen sein wird.²⁷¹

Die **polarisierende Auseinandersetzung** ist nicht ohne - unheilvolle - Auswirkungen auf die Praxis geblieben, und zwar mittels der Phasentheorie (vgl. 1. Teil, Kap. 1, S. 9f.) wie sie sich in den methodischen Überlegungen und in den Lehrmaterialien niedergeschlagen hat. Die Lehrwerkkonzeptionen sind z.T. von den Schablonen eben jenes Denkens bestimmt, das die Wirklichkeit des Lernprozesses in säuberlich voneinander trennbare Etappen einteilen zu müssen meint.²⁷² So ist z.B. das Verhältnis von habitualisierendem und bewußtmachendem Lernen in der Verquickung mit den motivational positiv oder negativ wirksamen Inhaltmomenten, die jeder sprachlichen Äußerung inhärent sind, in seiner Struktur so komplex und so wenig erforscht, daß es absurd anmuten muß, den unterschiedlichen lernpsychologischen Vorgängen und Strategien getrennte, lehrstrategisch bedingte Funktionsräume zuweisen zu wollen. Nichts anderes geschieht jedoch, wenn der ersten, "Sprachverarbeitung" genannten Übungsphase schematisch die imitativen, habitualisierenden "Reihenübungen" zugeordnet werden, während in der darauf folgenden Phase der "Anwendung" bzw. des "Transfers" plötzlich ein "Sprachhandeln" gefordert wird, dessen lernpsychologische Grundlagen völlig im Dunkel bleiben.²⁷³ Ebenso unnötig und unbegründet ist die Kluft, die von vielen Autoren durch die Gegenüberstellung von "vorkommunikativen" und "kommunikativen", von "formzentrierten" und "inhaltszentrierten", von "sprachbezogenen" und "inhaltsbezogenen", von "manipulativen" und "kommunikativen" Übungen und ähnlichen Gegensatzpaaren aufgerissen wird (BLACK/ BUTZKAMM 1977, ZIEGESAR/ ZIEGESAR 1981, BUTZKAMM 1984, BLEYHL 1988, ELLIS 1988²⁷⁴). Die Praxis hat oftmals gezeigt, daß Lehrmaterial, das auf derlei schematischer Zuweisung beruht, nicht als Lernmaterial wirksam wird, d.h. kein Lernergebnis zeitigt, weil es an der höchst differenzierten Lernrealität vorbeigeht. Wie sich das Zusammenspiel von habitualisierenden und bewußtmachenden Strategien bei einem der Kommunikation verpflichteten Lernprozeß tatsächlich gestaltet, hängt nicht nur vom jeweiligen Lernenden und von der Spezifität des jeweiligen Lernproblems ab, sondern wahrscheinlich variiert es auch noch von Lernsituation zu Lernsituation, wobei sich äußere wie innere Einflüsse geltend machen können. Von der komplexen, sich stets verändernden Lernrealität her verbietet sich also der Versuch einer schematischen Zuordnung solch sensibler Lernfaktoren.

Das Übungsmaterial sollte deshalb eher so gestaltet sein, daß alle drei Lernfaktoren zum Zuge kommen können, und der Lernende selbst die Akzentuierung bestimmen bzw. geschehen lassen kann. Das setzt voraus, daß die **Einheit von Form und Inhalt** durchgängig gewahrt bleibt. Auch wenn die Übungen um ein (hier: grammatisches) Formproblem herum konstruiert sind - und das sind per definitionem alle Übungen zur Festigung der Einzelaspekte des sprachlichen Systems - so geht es selbst bei der Konzentration auf diese Form doch nicht um sie als solche, sondern um die Form als Ausdruck von Inhalt, sei er kategorial, funktional²⁷⁵ oder pragmatisch (ANTROPOFF 1979) bestimmt. Es handelt sich beim grammatischen Üben nicht um das Erkennen oder Bilden von Formen bzw. um ihre Einordnung in das grammatische System (für letzteres ist die bewußtmachende Einführungsphase zuständig), sondern darum, die in der realen Kommunikationssituation vorkommenden morphosyntaktischen Formen und Strukturen für die inhaltsorientierte Sprachrezeption und -produktion verfügbar zu machen.²⁷⁶ Dies kann nicht durch 'vorkommunikatives Drillen' geschehen, sondern nur durch - durchgängig von Anfang an betriebenes - gelenktes 'Anwenden' in ausgesuchten kommunikativen Äußerungen. Der - im übrigen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts wissenschaftlich kaum abgesicherte - Begriff des 'Transfers' suggeriert ein festes Lernergebnis aus der ersten Phase, das dann auf die zweite übertragbar wäre. In der Lernrealität jedoch steht weder fest, wie dieses Lernergebnis aussieht, noch wie und ob es zustandekommt. Die Übertragung kann allein schon deshalb nicht funktionieren, weil der Entzug des kommunikativen Elementes in der ersten Phase den für eine Übertragung wesentlichen Grundsatz der Gleichheit der entscheidenden Faktoren verletzt.²⁷⁷

Trotz der immer stärker gewordenen Ausrichtung auf den Sprachgebrauch, die die formalbildende Funktion der Grammatik nominell in den Hintergrund treten ließ, ist es faktisch bei einem am linguistischen System orientierten Zugriff geblieben - was sich vor allem in der Übungspraxis negativ auswirkt. Was fehlt, ist eine an der sprachlichen Wirklichkeit orientierte Rangabstufung. Der **Übungswert** bestimmter grammatischer Phänomene müßte sich nach dem konkreten Sprachgebrauch bestimmen, der u. a. auch durch Korpusanalysen zu ermitteln wäre.²⁷⁸ Eine solche praktische und nicht systemimmanente Bewertungsmöglichkeit könnte verhindern, daß grammatische Erscheinungsformen in extenso geübt werden, die in der Praxis des Sprachgebrauchs kaum oder nur in bestimmten Kontexten eine Rolle spielen. Als Beispiele für solche überbewertete Übungsgegenstände seien der französische "Subjonctif" und das "Passiv" (im Englischen wie auch im Deutschen) genannt - Phäno-

mene, deren Behandlung zuweilen geeignet ist, den Lernenden alle Lust am Lernen der Fremdsprache zu nehmen und den 'Fehlerschock' vorzuprogrammieren.²⁷⁹

Das Verhältnis von Lehrern und Schülern der Grammatik gegenüber ist zwiespältig. Es ist eine Art Haßliebe, die sich gegenseitig bedingt: einerseits positiv geprägt durch das große Sozialprestige, das grammatische Richtigkeit beim gebildeten Menschen besitzt; andererseits negativ wirkend durch die von ihr erzeugte Angstschwelle, die soweit gehen kann, daß sie die Entwicklung vor allem der Gesprächsfähigkeit stark behindert.²⁸⁰ Diese ambivalente Haltung ist es, die der Grammatik im Fremdsprachenunterricht durchgängig einen Stellenwert garantiert, der - gemessen an ihrer Bedeutung für die kommunikative Verständlichkeit - als durchaus unangemessen erscheinen muß.²⁸¹

Das Lehrende wie Lernende gleichermaßen bestimmende Gefühl, nie genug für die Grammatik tun zu können, leitet sich eben nicht aus ihrer Rolle innerhalb der sprachlichen Kommunikation ab, sondern aus dem Wissen um das - im Grammatikbuch kodifizierte - linguistische System, das Kapitel um Kapitel erarbeitet werden muß. Prioritäten können von der Linguistik her nicht gesetzt werden. Für eine didaktische Wertung fehlen jedoch die wissenschaftlich (d.h. durch empirische Untersuchungen der Kommunikationswirklichkeit und Experimente in spezifischen Lernfeldern) abgesicherte Grundlage und vielleicht auch der Mut, gegen die von einer systemimmanenten Wertordnung etablierte Ideologie der 'schweren', 'mittelschweren' und 'leichten' Fehler anzugehen.²⁸²

In der Sprachwirklichkeit herrscht jedoch eine ganze andere Hierarchie. Die falsche Bildung des frz. *Futur simple* z.B. wiegt vom linguistischen System her immer gleich schwer. Vom Kommunikationsstandpunkt aus ist jedoch die Form *je courrai* weit weniger relevant als etwa die Form *je saurai*.²⁸³ Für die erste läßt sich nur mit großer Mühe ein Situationskontext finden, in dem sie unentbehrlich wäre. Sie entspringt linguistischem Paradigma-Denken, das - beflügelt vom Lateinunterricht - sich im Konstruieren besonders ausgefallener Formen gefällt. Unregelmäßige Formen sollten jedoch nicht deshalb zu den Lernzielen des Fremdsprachenunterrichts gehören, weil sie im System vorhanden sind, sondern nur, sofern sie in der Sprachwirklichkeit in signifikanter Häufigkeit auftauchen.

Erst diese Akzentverschiebung macht es möglich, die Grammatik tatsächlich die dienende Rolle spielen zu lassen, die ihr seit der 'kommunikativen Wende' theoretisch zugewiesen wird. Bei der Auswahl der morpho-syntaktischen Phänomene bzw. Ausdrucksmittel, die eines besonderen Übens bedürfen²⁸⁴, ist somit sowohl deren allgemeine Relevanz innerhalb der jeweils adressatenspezifischen Kommunikationszusammenhänge zu berücksichtigen als auch die Auftretenswahrscheinlichkeit dieser Phänomene an und mit konkreten lexikalischen Einheiten. Da der Übungsaufwand beschränkt werden muß, kommen nur diejenigen grammatischen Formen an entsprechend relevantem lexikalischen Material als Übungsgegenstand in Frage, die der Lernende braucht, um einen Text zu verstehen oder um - in einem bestimmten thematischen bzw. situationellen Zusammenhang - seinen eigenen Gedanken, Gefühlen, Bedürfnissen etc. Ausdruck zu verleihen.²⁸⁵ Nur der auf diese Weise bestimmte Übungswert entspricht der Funktionsauffassung von Übungen zur Morpho-Syntax, wie sie hier vertreten wird. Sie stellen keinen Selbstzweck dar, sondern ordnen sich ein in das System der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten. Ihre Rolle innerhalb dieses Systems besteht darin, die grammatische Teilkompetenz zwar isoliert, d.h. mit Blick allein auf die grammatischen Lernprobleme²⁸⁶, zu schulen, aber doch im Hinblick auf ihren Stellenwert innerhalb der komplexen Sprachfähigkeit und nicht losgelöst von ihr und ihrem Einsatz 'vor Ort'. Das Prinzip, daß die Konstellation des 'Spiels' durch die Konstellation in den 'Proben' vorweggenommen werden muß, gilt auch hier. Im übrigen ist bei der Feststellung von Lern-'Problemen' natürlich auch der kontrastive Gesichtspunkt der drohenden muttersprachlichen Interferenz zu berücksichtigen (GÖLLER 1981).

Eine weitere - zur Vermeidung von Überlastung unumgängliche - Differenzierung des zu bewältigenden Materials betrifft (nicht anders als beim Wortschatz) die Unterscheidung zwischen den grammatischen Erscheinungen, die **aktiv** beherrscht, also bei der Produktion zur Verfügung stehen sollen, und jenen, die **passiv** beherrscht, d.h. nur verstanden werden sollen.²⁸⁷ Dem entsprechen wiederum zwei Übungsgruppen, in denen einmal die Fähigkeit geschult wird, einer bestimmten morpho-syntaktischen Form die entsprechende grammatische Bedeutung²⁸⁸ (in bezug auf Person, Numerus, Genus, Kasus, Tempus, Modus etc.) zu entnehmen, zum anderen die Fähigkeit, für ebendiese Bedeutungen die entsprechenden Formen zu finden.

Schließlich ist bei der kommunikationsbezogenen Auswahl des Übungsmaterials auch zwischen grammatischen Phänomenen zu unterscheiden, die vorwiegend in der **geschriebenen** und solchen, die

vorwiegend in der **gesprochenen** Sprache vorkommen. Der Kategorie der Arbeitsweise fällt hier eine besondere Rolle zu.

Erkennen der morpho-syntaktischen Bedeutung

Die allein auf die grammatische Rezeption, also das Erkennen der morpho-syntaktischen Bedeutung gerichtete erste Übungsgruppe gehört - ähnlich wie bei den Wortschatzübungen - nicht zum Standardrepertoire der Grammatikübungen. 'Passive', auf das Verstehen beschränkte Grammatikkenntnisse werden gemeinhin nicht systematisch aktiviert, sondern ruhengelassen.²⁸⁹ Die Überprüfung des grammatischen Rezeptionsvorgangs ist allerdings etwas schwieriger als bei den Wortschatzübungen. Soweit die Verständnisschwierigkeiten überhaupt auf das Konto der Morpho-Syntax gehen, entfallen die meisten auf die Entschlüsselung bestimmter **Verbformen** (Tempus, Modus), bestimmter **Pronomina** und **Partizipien** und ihrer Zuordnung und bestimmter **Satzkonstruktionen**, bei denen vor allem die Kasusbezüge schwer zu erkennen sind. Übungen, die versuchen, die hieraus resultierenden Lernprobleme systematisch abzubauen, könnten jedoch das sprachliche Niveau der Texte, die den Lernenden als Lektüre zuzumuten sind (und deren Verständnis sie sich dann auch selbst zutrauen), beträchtlich anheben. Die diesbezüglichen Defizite sind aus Tests zum Leseverstehen von grammatisch schwierigen Texten zu eruieren.

Typenbeschreibung

Die Gruppe der speziellen Rezeptionsübungen besteht nur aus einem Übungstyp, der durch die Schülertätigkeit des **Zuordnens** charakterisiert ist.

ÜBUNGSTYP 3.1 "Rezeptionsübung"

Für die Materialgestaltung kommen wie bei den Wortschatzübungen nur Lesetexte in Frage. Die entsprechenden Lernprobleme werden im Text gekennzeichnet oder erfragt. Die richtige Sinnzuweisung läßt sich durch Zuordnung zu entsprechenden fremdsprachlichen oder muttersprachlichen Paraphrasierungen oder durch metasprachliche Angaben überprüfen, die dem Lernenden entweder zur Auswahl gestellt werden (mit den entsprechenden Distraktionsmöglichkeiten) oder von ihm selbst zu leisten sind. Bei den Verben z.B. wären dies nicht nur Angaben zum Tempus oder Modus (diese wären in vielen Fällen unter rein verstehenspsychologischen Aspekten sogar entbehrlich, weil die entsprechende Bedeutung aus dem Kontext erhellt), sondern auch die Infinitivangabe, die beweist, daß der Lernende aus der vorliegenden morphematischen Gestalt das zugrundeliegende Verb richtig entschlüsselt hat. Bei den Pronomina und Partizipien wären die Substantive bzw. die Nominalgruppen zu nennen, auf die sie sich beziehen, und bei den Satzkonstruktionen die Funktionen der einzelnen Satzteile.

Es werden hier sprachanalytische Fähigkeiten verlangt, die bei der Textentschlüsselung normalerweise zwar aktualisiert werden, aber nie so deutlich ins Bewußtsein treten. Die Entscheidung für solche Art von Übungen muß deshalb die intellektuelle Kapazität der Lerngruppe berücksichtigen. Vor allem die metasprachlichen Angaben, die zur Auswahl gestellt werden oder vom Lernenden selbst zu formulieren sind, müssen dem Niveau angepaßt sein. Sie werden wohl in den seltensten Fällen in der Fremdsprache erfolgen können.

Die Ausklammerung lexikalischer Probleme kann dadurch sichergestellt werden, daß der unbekannte Wortschatz vorher oder in einem Glossar erklärt wird - ein relativ einfaches Verfahren, da es bei der Isolierung der Wortschatzübungen so nicht möglich war.

BEISPIEL 1

*Enfin, à onze heures du soir, on entendit un bruit de chaises dans le bureau de Maigret. Tous les journalistes s'étaient levés. La porte s'ouvrit; le commissaire Janvier sortit le premier, suivi du suspect, le visage toujours caché derrière son chapeau. Maintenant, les photographes entouraient les trois hommes et prenaient photos sur photos. Un moment, Maguy fit tomber le chapeau, mais l'homme mit ses deux mains devant son visage et les deux commissaires, qui l'avaient pris sous les bras, se dépêchèrent de sortir. Maigret était rentré dans son bureau, suivi des journalistes.*²⁹⁰

In diesem Text könnte vom Lernenden die Angabe der Infinitive der unterstrichenen Verben verlangt werden und u.U. noch die Angabe der Zeitform, falls die beiden Tempora der Vergangenheit (Imparfait und Passé simple) unterschieden werden sollen.

BEISPIEL 2

Qui, en d'autres termes, manipule qui? Il faut aller chercher la réponse, en premier lieu, auprès des gens eux-mêmes. Parce que la presse écrite et la télévision ne sont fortes, en un sens, que de la faiblesse des lecteurs et des téléspectateurs. L'influence des grands médias se mesure aux résistances, infiniment variables, qu'on leur oppose. Et cette influence, par l'une de ces ironies dont les sociétés ont le secret, est très exactement l'inverse de ce qu'on croit qu'elle est. Vrai ou fausse, l'idée selon laquelle les médias sont tout-puissants commande de se prémunir contre eux, comme on oppose un antidote à un poison.²⁹¹

Auswahl-Antworten:

les résistances, ce, les médias, les gens, l'idée, les ironies

Der Lernende soll den unterstrichenen Wörtern (Pronomina und Konjunktionen mit *que* [*parce que, ne...que, croire que*]) die Auswahl-Antworten zuordnen, wobei die Konjunktionen als Distraktoren herausfallen.

BEISPIEL 3

Dans le second cas, ce sont au contraire les modifications de propagation de la lumière dans la fibre, résultant de «variations de l'environnement» que l'on cherche à exploiter pour mesurer la ou les grandeurs physiques concernées. Cette contradiction n'est qu'apparente, les paramètres de transmission à considérer dans les deux cas étant différents. En effet, pour les problèmes liés à la transmission d'informations, on s'intéresse essentiellement à la puissance optique reçue sur le photodétecteur, alors que pour ceux concernant les capteurs, c'est essentiellement la phase ou l'état de polarisation de l'onde guidée qui sont significatifs.²⁹²

Bei diesem naturwissenschaftlichen Fachtext aus der Elektrotechnik könnte der Lernende selbständig den unterstrichenen Pronomina und Partizipien die entsprechenden Nominalgruppen zuordnen²⁹³, wobei auch die durch die Struktur der Hervorhebung verkomplizierten Satzkonstruktionen aufzulösen wären (z.B. *on cherche à exploiter les modifications ...*).

Die Materialvorgabe in Form von schriftlichen Texten impliziert schriftliches Arbeiten. Die effektivste Sozialform ist hier allerdings nicht die Einzelarbeit, sondern die Partnerarbeit (bei entsprechendem Niveau) oder die Arbeit im Klassenverband zusammen mit dem Lehrenden, vor allem, um die diesmal nicht durch ein Lösungsblatt zu erreichende sofortige Kontrolle zu gewährleisten. Als Motivationsform kommt sowohl die Anwendung von Kenntnissen als auch die Informationsaufnahme in Frage. Letztere, die von dem Interesse des Lernenden bestimmt wird, ist entscheidend für die Bereitschaft zur Entschlüsselung vor allem schwieriger Texte.

Morpho-syntaktische Formgebung

Auch bei den morpho-syntaktischen Produktionsübungen ist - wie bei den Wortschatzübungen - z.T. zwischen den Varianten a) und b), d.h. mit und ohne Auswahl-Elemente zu unterscheiden. Die 'Vorbereitungsübungen' der Variante a) gehören deshalb zu den Produktionsübungen - und nicht zu den Rezeptionsübungen - weil die richtige Auswahl aus den gegebenen grammatischen Formen vom Lernenden mehr verlangt als das bloße Verstehen der grammatischen Bedeutung. Hier werden - aufgrund der Struktur der Morpho-Syntax der meisten Sprachen - Kenntnisse grammatischer Funktionen abgefragt, die gar nicht unmittelbar bedeutungsrelevant zu sein brauchen, deren Formalisierung jedoch für die sprachrichtige Produktion unerlässlich ist.

Die kommunikationshemmenden grammatischen Defizite machen sich vor allem beim freien Sprechen und Schreiben bemerkbar. Deshalb stellt die Analyse solcher Sprachproduktionen neben speziellen grammatischen Testaufgaben (Integrationsübungen der höchsten Schwierigkeitsstufe) die Grundlage dar für die Zusammenstellung 'therapeutischer' Übungen (BOLZ 1982, KIUPEL/ LEUPOLD 1982). Auch die Schwierigkeiten antizipierenden 'prophylaktischen' Übungen sollten sich - wie in der Vorbemerkung ausgeführt - nicht nur an dem grammatischen Pensum orientieren, das laut Lehrbuchprogression jetzt 'durchzunehmen' ist. Zumindest was die Häufigkeit der Behandlung angeht, ist die Relevanz der jeweiligen grammatischen Erscheinung für tatsächlich zu erwartende Kommunikationssituationen zu berücksichtigen. Dazu gehört auch eine lernpsychologisch durchdachte Wiederaufnahme und Integration des Alten in das Neue - eine Maßnahme, die in den Lehrwerken meist un-

terbleibt. Hier muß in spezifischer Weise geübt werden, da die Integration u.U. neue Lernprobleme (z.B. durch intrasprachliche oder neu auftauchende intersprachliche Interferenzen) mit sich bringt.

Typenbeschreibung

Je nach der Art der Schülertätigkeit lassen sich fünf verschiedene Übungstypen, z.T. mit Untertypen ausmachen: Übungen zum **Ersetzen**, zum **Vervollständigen**, zum **Zusammensetzen**, zum **Korrigieren** und zum **Produzieren**. In der Materialgestaltung ist allen gemeinsam, daß sie nicht auf Einzelwörtern, sondern auf Texten bzw. Textabschnitten beruhen, und zwar auf Schreib- und Sprechvorlagen, deren sprachliches Niveau erheblich unter dem der zum Lesen und zum Hören dienenden 'Rezeptionstexte' liegt, da sie nur die aktiv zu beherrschende, d.h. zu produzierende Grammatik enthalten dürfen.

ERSETZENDE ÜBUNGEN

Wie bei den Wortschatzübungen, so gibt es auch bei den Grammatikübungen zwei Untertypen des durch die Schülertätigkeit des Ersetzens gekennzeichneten Übungstyps, die in ihrer Funktion allerdings sehr verschieden sind. Unter dem Aspekt der Materialgestaltung verwenden sie zum einen gleichstrukturierte, zum anderen verschieden strukturierte Einheiten. Sie tauchen jeweils nur in einer Spielart auf, da sie nicht eigentlich 'vorbereitet' werden können. Auswahl-Elemente für die zu übenden morpho-syntaktischen Erscheinungen lassen sich hier nur schwer finden. Die Lexik kann dagegen vorgegeben werden.

Übungstyp 3.2.1 "Grammatische Strukturübung"

Der in den 60er und 70er Jahren dominierende grammatische Übungstyp, die sog. Strukturübung, hat im Laufe der 80er Jahre sein Prestige als 'Wundermittel' eingebüßt. Es soll hier eine neue Lanze gebrochen werden für eine "Strukturübung", die innerhalb der systematisch aufgebauten Übungssequenz einen unverzichtbaren Platz einnimmt. Ihre größte Wirksamkeit entfaltet dieser Übungstyp, wenn es um die Speicherung strukturierter, bedeutungshaltiger Klanggebilde im auditiven Gedächtnis geht. Dazu sind nicht alle Lernprobleme gleichermaßen geeignet. Es müssen sozusagen gleichförmige 'Ohrwürmer' sein, die man durch massive Häufung 'ins Ohr bringen' kann und die bei der späteren Begegnung in verschiedenen strukturierten Kontexten 'automatisch' als gespeicherte Klanggestalt, d.h. durch innere Hörkontrolle, abgerufen werden können und nicht nach Regeln 'konstruiert' werden müssen. Hier wird also eindeutig eine 'Habitualisierung' angestrebt, allerdings beschränkt auf *speech habits*, die zu 'Ohrwürmern' werden können (wie z.B. engl. *I like going + Ortsbestimmung*; *I'd like going ...ing*; frz. *je l'ai + Partizip Perfekt*²⁹⁴).

Wichtig ist die Verbindung mit einem Sinngehalt, so daß der Lernende stets gleichzeitig mit der Form auch den entsprechenden Inhalt assoziiert. Denn die Kommunikation, in der diese Form später benötigt wird, und für die sie folglich geübt wird, geht selbstverständlich vom Inhalt aus. Dieser Sinngehalt kann kategorialer Art sein (z.B. im Englischen die Kennzeichnung der 3. Ps. Sg. durch das phonetisch verschieden realisierte *-s*) oder notionaler Art (z.B. im Französischen die Verknüpfung von Mengenangaben nur mit *de*, ohne Artikel) oder pragmatischer Art (z.B. im Englischen "wünschen, daß jemand etwas tut": *I'd like you to + Inf.*). Die Verbindung wird am besten durch die Einbettung in einen kommunikativ relevanten Situationskontext erreicht.

Die optimale MATERIALGESTALTUNG ist hier der auf einer Sprechaktsequenz beruhende **Mini-Dialog** (vgl. 1. Teil, Kap. 3, S. 30ff.), wiewohl natürlich auch Einzelsätze und Satzpaare denkbar sind. Als Schülertätigkeit kommt nur das für "Strukturübungen" charakteristische **Ersetzen** in Frage (vgl. 1. Teil, Kap. 2, S.28). Die Komplexität der Struktur und die Art und die Anzahl der auszutauschenden Elemente bzw. deren morphologische Veränderung bestimmen den Schwierigkeitsgrad der Übung. Hier kommt es auf eine wohldurchdachte Stufung an. Sie ist vor allem deshalb entscheidend, weil die gesamte Übungssequenz gemäß ihrer 'habitualisierenden' Zielsetzung auf **mündliches Arbeiten** angewiesen ist. Das auditive Gedächtnis des Lernenden darf in keiner Phase überfordert werden.

Zu beginnen ist mit einer Übung, die eine gleichbleibende Struktur mit verschiedener lexikalischer Besetzung, aber ohne jede grammatische Veränderung 'ins Ohr bringt'. Sodann schließen sich Übungen mit Veränderungen an einer Stelle an bis hin zu Übungen mit mehrfachen Veränderungen. Die Grenze der automatisierenden "Strukturübung" ist überschritten, sobald der Lernende so viele grammatische Kategorien verändern muß, daß er unweigerlich zu konstruieren anfängt. Dies hängt allerdings von der vorherigen Übungspraxis ab. Eine Übung wie z.B. die folgende, wo sehr viele verschiedene Elemente zu ersetzen sind, kann ihre integrierende Automatisierungsfunktion nur unter der Bedingung erfüllen, daß die einzelnen Füllungen der Struktur der 'Hervorhebung' vorher isoliert geübt wurden:

BEISPIEL 4

Nous sommes allés en France. - Ah, c'est en France que vous êtes allés!

La voiture appartient à Paul. - Ah, c'est à lui qu'elle appartient!

Jeanne nous a emmené. - Ah, c'est elle qui vous a emmenés!

J'ai rencontré mon neveu. - Ah, c'est lui que tu as rencontré!

Le concert commence à 9 heures. - Ah, c'est à 9 heures qu'il commence!

(Sprechaktsequenz: "Aussage machen über verschiedene Aspekte von Personen, Sachen und Handlungen, als Tatsache - Aussage [überrascht / verifizierend] wiederholen")²⁹⁵

Die semantische STEUERUNG der Reaktionsäußerung kann zum einen allein durch die Initialäußerung erfolgen, in Verbindung mit dem Musterbeispiel, das das Reaktionsschema vorgibt. Als Sprechaktsequenz stützt es sich auf bestimmte kommunikative Verhaltensmuster, die dem Lernenden aus seiner Muttersprache vertraut sind. Die Lexik muß ebenfalls unbedingt bekannt und verfügbar sein, da der Lernende ja inhaltsbezogen und nicht formal reagieren soll.

BEISPIEL 5

Tu as vu le film? - Non, je ne l'ai pas vu.

Tu as réparé l'appareil? - Non, je ne l'ai pas réparé

BEISPIEL 6

Did you get the bus? - No, I didn't get it

Did you find the photo? -No, I didn't find it

(Sprechaktsequenz: "Information einholen über die Vollzugsart einer Handlung, als Tatsache - Information geben: Handlung nicht vollzogen")

Eine Variation im Numerus des Objekts würde eine grammatische Veränderung (Wahl zwischen zwei Formen der Objektpronomen: frz. *l'/les*; engl. *it/them*) erfordern. Diese Art der Materialgestaltung erfolgt in der zweiten Phase. Im weiteren Verlauf der Übungssequenz wird die Struktur der Reaktionsäußerung kontrastiert bzw. kombiniert mit einer oder mehreren anderen Strukturen, die ebenfalls vorher isoliert geübt worden sind, wie z.B. die positive Antwort. Hier können evtl. passende Zeitbestimmungen hinzugefügt werden, so daß die pragmatische Bedeutung der Frage sich von der Vollzugsart in Richtung auf die zeitlichen Umstände der Handlung verschiebt (Beispiel 5: *Oui, je l'ai vu hier*; Beispiel 6: *Yes, I got it just in time*). Kombiniert oder kontrastiert werden sollten - ähnlich wie bei den Wortschatzübungen - nur Strukturen, die in der Sprachwirklichkeit als Alternativen auftauchen. Von dort empfängt der Übungskonstrukteur die Richtlinien für seine Materialgestaltung und nicht etwa vom linguistischen System.

Die notwendigen semantischen Elemente können zusätzlich gegeben werden, entweder zu jedem Satz oder als Auswahl-Elemente, in ungeordneter Reihenfolge, mit oder ohne überzählige Elemente. Die Verwendung von Mehrfach-Antworten zu jedem Satz ist nur bei eindeutiger Distraction möglich, d.h. es darf nur ein Element in diesem Kontext semantisch passen (z.B. Beispiel 2: *hier/ demain/ dans trois jours*). Einerseits wird die Aufmerksamkeit dadurch auf den Inhalt gelenkt, andererseits kann sie jedoch auch zu sehr von der grammatischen Struktur abgelenkt werden. Hier ist also je nach Lernproblem und Lerngruppe sorgfältig abzuwägen.

Die austauschbaren Lexeme können semantisch in der Initialäußerung enthalten sein. Zum grammatischen Lernpensum gehören dann die morphologischen Angleichungen, also z.B. finite und infinite Verbform in frz. *Montre-lui donc la photo!* - *Bon d'accord, je vais (la) lui montrer*. Die Lexeme können jedoch auch formal vorgegeben werden, und zwar entweder direkt zugeordnet oder als Aus-

wahl-Elemente. Ebenso möglich ist eine bloß inhaltliche Vorgabe, und zwar in Form von muttersprachlichen Äquivalenten (hier gilt der auch bei den Wortschatzübungen stets gemachte Vorbehalt²⁹⁶), durch das Zeigen von Gegenständen bzw. Attrappen oder durch bildliche bzw. pantomimische Darstellung (SMITH 1981, ZIEGESAR/ ZIEGESAR 1981²⁹⁷). Die Reichweite dieser Steuerungselemente ist allerdings begrenzt. Ihr Einsatz empfiehlt sich nur unter Berücksichtigung aller die Lernsituation insgesamt beeinflussender Faktoren. Vorbedingung ist, daß die Versprachlichung der gegebenen Inhaltskonzepte keine besonderen Schwierigkeiten macht, d.h. die Lexeme müssen geläufig sein. Unterstützend können hier die in den Wortschatzübungen trainierten sachlogischen, semantischen und kollokativen Beziehungen wirken, die das verlangte Lexem schnell finden lassen.

Zu den "Strukturübungen" sind jedoch auch nicht vollständig programmierte Übungen zu zählen, d.h. Übungen mit freier semantischer Füllung, die der Phantasie der Lernenden überlassen bleibt. Entsprechendes Füllmaterial kann vorher gesammelt und für die Kontrolle festgehalten werden.

BEISPIEL 7

1. *If you go to bed late, you'll (be tired in the morning).*
 2. *If you eat too much chocolate, you've got to ...*
 3. *If you go to England, you haven't got to ...*
 4. *If you speak Welsh, you can ...*
- (*English H*, Bd. 3, S. 49)

Aus den sozusagen 'unmotivierten' Aussagen kann durch Voranstellen einer Wunschäußerung ("*I want to have another piece of chocolate*") eine lebendige Wechselrede im Mini-Dialog werden.

Zur ARBEITSWEISE wurde schon angemerkt, daß dieser Übungstyp speziell für mündliches Arbeiten konzipiert ist. Als Sozialform eignet sich am besten die Partnerarbeit²⁹⁸, da hier die Situation der lebendigen Wechselrede am besten fingiert werden und auch das Rollenspiel als Motivationsform greifen kann. Aus motivationalen Gründen braucht die automatisierende "Strukturübung" sowohl eine natürliche Sprechsituation als auch den natürlichen Bezug zu einem reagiblen Partner. Das Sprachlabor ist demnach nicht der geeignetste Ort für diesen Übungstyp. Das Üben dort kann allenfalls als Vorbereitung für die Partnerarbeit angesetzt werden, und zwar bei entsprechend schwierigen Lernproblemen, die einer besonderen Behandlung bedürfen.²⁹⁹

Die Partnerarbeit kann so gestaltet werden, daß sie nur abwechselnd für einen der beiden effektiv ist oder daß beide gefordert werden. Im ersten Fall übernimmt der initiiierende Partner sozusagen die Rolle des Programms. Die Äußerungen werden ihm fertig vorgegeben, etwa auf Dialogkarten, von denen er sie abliest. Hier sollte allerdings zumindest die *Read-and-look-up*-Technik verwendet werden. Da es sich um Äußerungen aus der spontanen Sprechsprache handelt, dürfte ein Behalten im Kurzzeitgedächtnis bei entsprechender Aktualisierung des Sinngehaltes nicht schwer sein. Die Antwortreaktion des Partners überprüft er dann ebenfalls auf seiner Karte. Dieses partnerschaftliche *Reinforcement* durch Bestätigung der Richtigkeit oder durch Verbesserung hat auf die Motivation eine ganz andere Wirkung als das mechanische Wiederholen durch den Apparat ohne Rücksicht auf die erbrachte Leistung. Auch Gruppenarbeit ist möglich, u.U. mit Wettspielcharakter, vgl. die Ausführungen im 3. Teil, Kap 2, S. 233.

Im zweiten Fall muß auch der initiiierende Partner seine Äußerung - nach gegebenem Muster und mit entsprechenden semantischen Steuerungshilfen - selbst finden. Beide Partner üben unterschiedliche Äußerungsstrukturen und kontrollieren sich gegenseitig.³⁰⁰ Die Arbeitsweise kann bei schriftlich gegebenen Auswahl-Elementen also nicht rein mündlich erfolgen. Doch sollte der Dialog selbst immer 'auswendig', d.h. ohne Abzulesen, zustandegebracht werden. Die schriftliche Orientierung am Musterbeispiel sollte unbedingt vermieden werden, weil sich sonst evtl. das zu automatisierende Klanggebilde nicht als solches im auditiven Gedächtnis etablieren kann.³⁰¹

Übungstyp 3.2.2 "Grammatische Ersetzungsübung"

Mit der "grammatischen Ersetzungsübung" werden u.a. auch diejenigen Übungen erfaßt, die gemeinhin als 'Transformationsübungen' firmieren. Es handelt sich um Übungen, in denen grammatische Formen oder Strukturen durch andere ersetzt werden, z.B. aufgrund des Wechsels der Kategorien (Genus, Numerus, Person, Tempus, Modus, also z.B. 3. Pers. statt 1. Pers., Vergangenheit statt Gegenwart etc.). Wie im 1. Teil, Kap. 2, S. 28, schon angedeutet, sollte sich die Aufmerksamkeit des Lernenden jedoch gerade nicht auf die 'Umformung' richten, sondern auf die 'Formung' der verlangten

grammatischen Bedeutung. Er soll z.B. die Form zum Ausdruck der Vergangenheit üben, nicht jedoch die Vergangenheitsform im Kontrast zur Gegenwartsform. Es ist u.a. auch die Aufgabenstellung (als Element der Steuerung), durch die der Bedeutungsaspekt vor dem Formaspekt in den Blickpunkt des Lernenden gerückt werden kann. Statt der Handlungsanweisung: "Setze in die Vergangenheit!" würde die eine Erzählsituation suggerierende Frage: "Was hat Tom neulich erlebt?" die formale Aktivität mit Inhalt erfüllen.

Dem Übungstyp können sowohl **Einzelsätze, Satzpaare und Mini-Dialoge** als auch **Texte** zugrundegelegt werden, und zwar aus Sprech- wie Schreibvorlagen. Bei den Texteinheiten kann der Ausgangstext ausnahmsweise auch ein 'unnatürlicher' Text sein, der erst durch den Substitutionsvorgang 'natürlich' wird, so z.B., wenn Substantive durch Pronomina ersetzt werden, und zwar nicht mechanisch, sondern nach Maßgabe der jeweiligen textkonstitutiven Erfordernisse. Satzeinheiten können Substitutionen allgemein eher verkraften als Texteinheiten, die dabei leicht den Bezug zur Sprachwirklichkeit verlieren und als Vorwand zur Formveränderung die inhaltliche Motivation der Lernenden abtöten.

Als Substituens und Substituendum sollten überdies nur Alternativen gewählt werden, die in der Sprachwirklichkeit als solche begegnen und die auch beide vom Lernenden beherrscht werden müssen. Dazu gehört z.B. der bedeutungsrelevante Kategorienwechsel oder der Wechsel der Satzformen (bejaht - verneint, neutral - hervorgehoben, direkt - indirekt). Aktiv- und Passivkonstruktionen sind dagegen in den meisten Sprachen keine kommunikativen Alternativen, da ihre Verwendung von dem Gesamtkontext abhängt und weder frei variierbar noch sinnvollerweise kontrastierbar ist. Die Textzusammenhänge sollten auf jeden Fall kommunikationsrelevant sein und nicht etwa Konstrukte für geisttötende Formspielereien.

BEISPIEL 8

*Qu'est-ce qu'elle veut boire, ta sœur? - Comment?
J'aimerais savoir ce que ta soeur veut boire*

Zu beherrschen sind auch verschiedene registerspezifische Formen bei gleichbleibender pragmatischer Bedeutung (z. B. Imperativ- und Frageform zum Ausdruck einer Bitte³⁰²). Die semantische Paraphrase³⁰³ bei gleichbleibendem propositionalen Gehalt bedarf dagegen jeweils der Prüfung unter dem Gesichtspunkt der Rationalisierung der Ausdrucksmittel. Partizipial- und Nebensatzkonstruktionen oder Infinitiv- und Nebensatzkonstruktionen (bei gleichbleibendem Subjekt) können solche formalen Varianten sein, deren aktive Beherrschung u.U. zu schwer und als Dublette auch unnötig ist, wie z.B.

BEISPIEL 9

*Er glaubt, daß er nicht kommen kann - Er glaubt, nicht kommen zu können
He's afraid that he can't come - He's afraid not to be able to come
Il pense qu'il ne peut/ puisse pas venir - Il pense ne pas pouvoir venir*

Bei der STEUERUNG kann mehr oder weniger viel Hilfestellung gegeben werden. Die vorzunehmende Substitution läßt sich verdeutlichen durch ein Musterbeispiel, meist verbunden mit der metasprachlichen Erklärung in der Aufgabenstellung. Ob die Austausch Elemente auch formal vorgegeben werden - entweder direkt zugeordnet oder zur Auswahl - hängt von der lexikalischen Vorbereitung ab. Effektiver scheint die Übung zu sein, wenn die Lexik kein Problem mehr darstellt und also selbst gefunden werden kann.

Auf jeden Fall zu bedenken ist der Stellenwert des Übungstyps innerhalb der Übungssequenz. Er bietet Spielraum für mit Überlegung gepaarte Übungsverfahren in den ersten Phasen der Übungssequenz, aber auch für abschließende Integrierungsphasen. Es hängt von dem jeweiligen Lernproblem und seinem Verfügungsgrad innerhalb der Kommunikation ab, in wieweit die zu übende Form oder Struktur als Klangbild abrufbar sein muß und deshalb vorher oder nachher durch "Strukturübungen" zu automatisieren ist, wie evtl. bei dem als Mini-Dialog zu gestaltenden Wechsel zwischen nominaler und verbaler Ausdrucksweise:

BEISPIEL 10

You can't have it. - No, it's not available

Es sei noch einmal daran erinnert, daß hier keine formale 'Umformung' stattfinden soll, sondern jede Form für sich geübt wird. Nur die semantische Steuerung erfolgt durch den Ausgangssatz, unter Zuhilfenahme der kommunikativen Verhaltensmuster.

Die ARBEITSWEISE umfaßt alle Möglichkeiten. Die Entscheidung hängt von dem gewählten Sprachmaterial und von dem sequentiellen Stellenwert der Übung ab. Schriftliches Arbeiten ist eher für kognitiv bestimmte Phasen geeignet, mündliches Arbeiten für das Abrufen spontaner Sprechsprache. Bei Mini-Dialogen ist Partnerarbeit zu bevorzugen. Arbeit im Klassenverband ist auch hier - wie fast überall - am wenigsten effektiv.

VERVOLLSTÄNDIGUNGSÜBUNGEN

Bei den auf die Grammatik gerichteten Vervollständigungsübungen sind wie bei den Wortschatzübungen zwei Untertypen zu unterscheiden: die aus verschiedenen strukturierten Einzelsätzen, Satzpaaren und Mini-Dialogen bestehende "Lückenübung" und die aus Texten bzw. Textteilen bestehende "Lückentextübung".

Beim Vervollständigen können die morpho-syntaktischen Formen entweder zur Auswahl gestellt werden (Variante a) oder vom Lernenden selbst gefunden werden (Variante b). Bei der 'vorbereitenden' Variante a) handelt es sich meist nicht um ein Erkennen der grammatischen Bedeutung im eigentlich rezeptiven Sinne, sondern um ein Identifizieren der richtigen Form aus einer Reihe gegebener Formen. Da die Verwechslungsgefahr hier sehr viel größer ist als bei den lexikalischen Auswahl-Elementen, müssen die Distraktoren sorgfältig bedacht werden. Sonst ist die Variante a) für den Lernenden u.U. schwieriger, weil Verwirrung stiftend, als die Variante b). Alle als Distraktoren vorkommenden Formen müssen vorher isoliert geübt worden sein, um dem Lernenden eine sichere Entscheidung zu ermöglichen. Es sollten also nur systemimmanente Formen vorkommen, d.h. Formen, die es im System der Fremdsprache gibt, die aber in dem jeweiligen grammatischen Kontext nicht adäquat sind. Besondere Vorsicht ist bei den durch muttersprachliche Interferenzen hervorgerufenen, aber systemimmanenten Fehlformen geboten.³⁰⁴ Sie bedürfen eines speziellen Kontrasttrainings, da die Fremdsprache sich sonst nur schwer gegen das aktualisierte und damit dominant bleibende muttersprachliche System durchsetzen kann. Aus dem gleichen Grund sind muttersprachliche Äquivalente hier inopportun, zumal die strukturelle Differenzierung der grammatischen Formen in Muttersprache und Fremdsprache nur selten übereinstimmt.

Inwieweit der Lernende seine Entscheidung durch Vergleich mit dem gespeicherten Klangbild, also durch innere Hörkontrolle, trifft und nicht durch bewußtes Konstruieren bzw. signalgrammatisches oder regelgeleitetes Kombinieren, hängt von dem einzelnen Lernproblem, von dem Aufbau der Übungssequenz, aber auch von der Lernerindividualität ab und ist somit letztlich nur bedingt steuerbar.

Übungstyp 3.3.1 "Grammatische Lückenübung"

Je nach Lernproblem und sinnvoller Kontextualisierbarkeit werden bei der Materialgestaltung der "grammatischen Lückenübung" **Einzelsätze**, **Satzpaare** oder **Mini-Dialoge** eingesetzt. Alle rückbezüglichen Formen bedürfen der zweigliedrigen Textform. Beim Einzelsatz kann diese Voraussetzung durch Satzgefüge (Haupt- und Nebensatz) geschaffen werden.

Für die Varianten a) und b) kann weitgehend identisches Material verwendet werden. Wo - bei der Variante b) - die semantische Steuerung nicht durch den Kontext und den Rückgriff auf sachlogische, semantische und kollokative Beziehungen allein geleistet wird, sind die infiniten Lexeme vorzugeben. Eine selbständige lexikalische Versprachlichung - u.U. auch anhand muttersprachlicher Äquivalente, ebenfalls in der infiniten Form - kann nur verlangt werden, wenn sie keinerlei Probleme mit sich bringt.

BEISPIEL 11

Einzelsätze:

1. *Je t'avais dit qu'il ... malade.*
2. *J'ai cru qu'il ...*
3. *Je suis sûr qu'elle ... demain.*
4. *Il vaut mieux que tu ...*

Variante a) mit Mehrfach-Antworten:³⁰⁵

1. *est - soit - était*
2. *viendra - vienne - viendrait*
3. *réussira - réussisse - réussit*
4. *partais - partes - pars*

Variante b) mit infiniten Lexemen:

1. *être* 2. *venir* 3. *réussir* 4. *partir*

Der Mischung der Modi und der Tempi im *que*-Satz müßten getrennte Übungen zum Subjonctif und zur indirekten Rede vorausgehen.

BEISPIEL 12

Satzpaare:

1. *Si je m'intéresse au sport? Je ... beaucoup.*
2. *Ce que je pense du film? Je ...*
3. *Des cassettes? Je ...*

Variante a) mit Mehrfach-Antworten:

1. *J'intéresse - Je m'y intéresse - Je l'intéresse*
2. *J'en suis enthousiasmé - J'y suis enthousiasmé - Je suis enthousiasmé*
3. *Je n'ai pas besoin d'elles - Je n'ai pas besoin - Je n'en ai pas besoin*

Variante b) mit muttersprachlichen Äquivalenten:

2. *begeistert sein* 3. *nicht nötig haben*

BEISPIEL 13

Mini-Dialoge (Variante b):

1. *Qu'est-ce que tu vas faire demain? - Je ne sais pas ... je vais faire.*
2. *De qui as-tu appris ça? - J'ai oublié ...*
3. *Qu'est-ce qui l'intéresse? - Demande-lui ... l'intéresse.*
4. *Tu viendras demain? - Je ne peux pas encore te dire ...*
5. *Qui est-ce qu'elle a rencontré? - Ce n'est pas à moi de te dire ...*

(Sprechaktsequenz: "Information einholen über verschiedene Aspekte von Personen, Sachen, Handlungen, als Tatsache - Information nicht liefern, mit Begründung")

Da die semantische Ausfüllung der indirekten Rede durch die Initialäußerung gegeben ist, kann die Größe der Lücke je nach Leistungsanspruch und Behaltenskapazität variiert werden.

Was die ARBEITSWEISE betrifft, so ist zwar aufgrund der Lückensetzung eine schriftliche Präsentation des Übungsmaterials unerlässlich, doch sollte bei Sprechvorlagen (nicht nur bei den Mini-Dialogen) möglichst schriftlich-mündlich gearbeitet werden. Ein (abwechselnd) vervollständigendes Vorlesen (vom Arbeitsblatt) in Zweiergruppen (u.U. ohne schriftliches Ausfüllen) und gleichzeitiges gegenseitiges Kontrollieren durch das Lösungsblatt hat gegenüber der gemeinsamen Arbeit im Klassenverband (mit Lehrerkontrolle) wieder den Vorzug, daß alle Lernenden voll gefordert werden. Im Vordergrund der Motivation steht die Anwendung der grammatischen Kenntnisse.

ÜBUNGSTYP 3.3.2 "Grammatische Lückentextübung"

Die Lückensetzung bei den größeren Texteinheiten kann so erfolgen, daß nur bestimmte Lernprobleme herausgegriffen werden (z.B. bestimmte Zeitformen, Modusformen, Pronomen, Konjunktionen etc.) oder daß die grammatischen Probleme mehr oder weniger geballt in ihren verschiedensten Erscheinungsformen gewählt werden. Hier ist also eine genau steuerbare Stufung möglich, von isolierenden bis zu integrierenden Übungen verschiedenen Grades. Eine weitere Schwierigkeitsprogression wird durch die Abfolge der beiden Varianten möglich. Die semantische Steuerung bei der Variante b) kann - soweit sie nicht durch den Textzusammenhang und die ihn konstituierenden sachlogischen, semantischen und kollokativen Beziehungen geschieht - wiederum durch die Vorgabe der infiniten fremdsprachlichen Lexeme oder durch muttersprachliche Äquivalente (in der infiniten Form) erfolgen. Auch die bei der "lexikalischen Lückentextübung" (Übungstyp 2.4.2) erwähnte Steuerung dadurch, daß der Text inhaltlich bekannt ist bzw. durch eine muttersprachliche Inhaltsangabe bekannt gemacht wird, kommt hier in Frage. Doch ist darauf zu achten, daß den Lernenden die entsprechende Lexik verfügbar ist. Die (schriftlichen und mündlichen) Texte können problemlos der Sprachwirklichkeit

entnommen werden. Evtl. müssen sie leicht abgeändert werden, um nicht zu bewältigende lexikalische oder grammatische Schwierigkeiten auszuräumen. Auch hier sollten nur die grammatischen Phänomene geübt werden, die produktiv zu Verfügung stehen müssen. Deshalb scheidet schwierigere, für die Rezeption bestimmte Texte aus.

BEISPIEL 14

Chère Cartherine,

J'espère que tu ... (1) bien, que tu ... (2) bien ... (3) de ton séjour assez fatiguant en Allemagne et que tu ... (4) gardes quand même de bons souvenirs. Quant au rendez-vous ... (5) nous avons ... (6) pour le mois prochain, je ne sais pas encore ... (7) je ... (8) me libérer. Tu ... (9) tu ... (10) travailler pendant la semaine et que tu ne ... (11) libre que le weekend. J'essaierais... (12) mon travail dans quinze jours. Si tu ... (13) déjà te renseigner sur le programme culturel de ce weekend je ... (14) très reconnaissant. Tu choisiras... ... (15) t'intéresse. On (16) téléphonera encore.

Amicalement. Bernd

Variante a) mit Mehrfach-Antworten:³⁰⁶

- (1) va - vas - ailles
- (2) as - es - est
- (3) remit - remis - remise
- (4) le - en - lui
- (5) qui - dont - que
- (6) envisager - envisagé - envisagés
- (7) que - si - ce que
- (8) peux - puisse - pourrais
- (9) dis-moi - m'as dit - m'as dit que
- (10) dois - devais - devrais
- (11) serais - n'es - n'étais
- (12) avoir fini - d'être fini - d'avoir fini
- (13) pourrais - pouvais - puisses
- (14) 'en étais - t'en serais - t'en serai
- (15) ce que - que - ce qui
- (16) nous - se - te

An grammatischen Phänomenen werden in dieser Schreibvorlage³⁰⁷ die Tempus- und Modusformen des Verbs, der Infinitivanschluß bestimmter Verben, die Objektspronomen, die Relativpronomen, die Konjunktionen und die indirekte Rede berührt. Damit hat das Vervollständigen hier weitgehend eine integrierende Übungsfunktion.

BEISPIEL 15

Ronny says: "You're lucky, Kevin. I don't see my dad much. I don't see him in the morning. He and Mum get up at 7 o'clock. They ... their breakfast, then Dad ... to the station and ... for his first passenger. Timmy and I ... at 8 o'clock. (Red Line, Bd. 1, S. 121)

Die einzusetzenden Verben werden entweder gegeben (Variante a, in der richtigen Reihenfolge oder ungeordnet) oder müssen von den Lernenden selbst gefunden werden (Variante b). Wie in den meisten Lehrbuchübungen spricht auch hier nicht der Schüler, sondern die Lehrbuchperson. Dadurch ist der Inhalt den Schülern vertraut.

Als ARBEITSWEISE eignet sich vorwiegend schriftliche Einzelarbeit (besser als Hausarbeit denn als 'Stillarbeit' in der Klasse). Die Kontrolle durch ein Lösungsblatt ist sicherer als durch das zeitaufwendige Vorlesen in der Klasse³⁰⁸. Schriftlich-mündliches Arbeiten in der Klasse bzw. in Partner- oder Gruppenarbeit wäre bei mündlichen Texten denkbar, wo die Lücken von einem Lernenden sofort beim Vorlesen auszufüllen sind, da die entsprechenden Formen ihm durch vorheriges Üben relativ problemlos, d.h. ohne viel Nachzudenken, verfügbar sind. Er braucht sie hier auch nur in der mündlichen Form zu beherrschen.³⁰⁹ Die übrigen Lernenden trainieren dabei ihr Hörverständnis. Die Kontrolle erfolgt dann durch den Lehrenden oder ein Gruppenmitglied. Die Hauptmotivation richtet sich bei diesem Übungstyp insgesamt auf die Anwendung der grammatischen Kenntnisse.

ÜBUNGEN ZUM ZUSAMMENSETZEN

Übungstyp 3.4 "Komplexsatzübung"

Der durch die Schülertätigkeit des **Zusammensetzens** bestimmte Übungstyp hat komplexe Sätze zum Übungsziel, die aus Satzteilen oder Satzpaaren zu bilden sind. Für eine erste Übungsphase werden gleichartige Sätze oder Satzgefüge zusammengestellt³¹⁰, in späteren Phasen sind dann mehr und mehr verschiedene miteinander zu kombinieren. Zur Verdeutlichung der sachlogischen Beziehungen zwischen den zusammensetzenden Teilen können fremdsprachliche oder evtl. auch muttersprachliche Verbindungswörter (Relativpronomen, Adverbien etc.) gegeben werden.

BEISPIEL 16

1. *I haven't told any of my friends about the move yet. I must decide soon ...*
2. *If my friends want to visit me in Livermore, they won't know ...*
3. *I don't think Dad has been told yet by his firm ...*
4. *I'm sure Livermore is a boring place. I just can't imagine ...*

what - who - where - how - when - which

- a) ... *to do there*
 - b) ... *to start his new job*
 - c) ... *to find a place like Livermore*
 - d) ... *to tell first about it*
- (English G, A 4, S. 104)

Die in den Lehrbuchübungen vorherrschende Tendenz, auch die Übungssätze in einen inhaltlichen Zusammenhang zu bringen, erklärt sich daraus, daß hier der Lektionsinhalt umgewälzt wird. Die Bekanntheit des Inhalts erleichtert allerdings die semantische Steuerung.

BESPIEL 17

1. *D'abord il a fait une promenade. Ensuite il s'est remis au travail. -*
 - a) *Après avoir fait une promenade, il s'est remis au travail.*
 - b) *Avant de se remettre au travail, il a fait une promenade.*
2. *Il est sorti vers deux heures. Personne ne l'a vu. -*
 - a) *Il est sorti vers deux heures sans être vu par personne.*
 - b) *Il est sorti vers deux heures sans que personne ne l'ait vu.*
 - c) *Personne ne l'a vu sortir vers deux heures.*
3. *J'ai revu mes anciens camarades. Alors j'étais très content.*
 - a) *Quand j'ai revu mes anciens camarades j'étais très content.*
 - b) *J'étais très content de revoir mes anciens camarades.*
 - c) *En revoyant mes anciens camarades j'étais très content.*

Die Satzgefüge a), b) und c) sind jeweils getrennt zu üben. Würden zwei oder drei Versionen erstellt, läge hier außerdem eine "Ersetzungsübung" im Sinne der semantischen Paraphrase vor (Übungstyp 3.2.2). Das vorgegebene und das zusammengesetzte Sprachmaterial läßt sich auch in einen kommunikativen Zusammenhang bringen. Ein Mini-Dialog entsteht z.B., wenn die zusammengesetzte Äußerung als Kommentar gegeben wird, der die gemachte Aussage bestätigend oder fragend wiederholt. Dabei muß dann u.U. die Kategorie der Person geändert werden:

1. *Bon/ Donc, après avoir fait une promenade, il s'est remis au travail.*
3. *Ah, tu étais donc très content de revoir tes anciens camarades!*

Die semantische STEUERUNG ergibt sich dann zusätzlich aus der Kenntnis kommunikativer Verhaltensmuster. Die gewünschte Konstruktion kann durch eine entsprechende Handlungsanweisung und - bei der Zusammenstellung gleichartiger Satzgefüge - durch einen Mustersatz verdeutlicht werden.

Als ARBEITSWEISE ist je nach intendierter Verfügbarkeit schriftliches oder mündliches Arbeiten angezeigt. Die mündliche Bewältigung setzt voraus, daß der Komplexitätsgrad das auditive Fassungsvermögen nicht übersteigt. Die Konstruktionen, die in der spontanen Sprechsprache gebraucht werden, sollten auf jeden Fall durch Sprechen und nicht durch Schreiben geübt werden. Evtl. ist eine schriftliche Phase vorzuschieben, wenn das Lernproblem noch längerer Überlegung bedarf. Die eher der Schriftsprache vorbehaltenen Konstruktionen sind entsprechend schriftlich zu üben. Als Motivationsform ist die vom Lernenden selbst gewollte Anwendung spezieller grammatischer Kenntnisse zum

Zwecke des von ihm selbst verantworteten Lernfortschritts möglich, evtl. aber auch die Organisation als Wettspiel.

ÜBUNGEN ZUM KORRIGIEREN

Übungstyp 3.5 "Grammatische Korrekturübung"

Was an Vorbehalten und Begründungen für die "lexikalische Korrekturübung" (Übungstyp 2.6) gesagt wurde, gilt im wesentlichen auch für den Einbau von grammatischen Fehlern in Übungstexte.³¹¹ Allerdings ist hier noch mehr Vorsicht geboten. Die Konfrontation mit falschen Formen stellt dann keine Gefahr mehr dar, wenn die richtigen Formen soweit internalisiert sind, daß sie als gespeichertes Klangbild oder auch mentales Bild die Funktion der inneren Kontrolle übernehmen können. Ein regelableitendes Konstruieren ist dagegen für eine falsche Entscheidung sehr viel anfälliger. Es sollte zwischen mündlichen und schriftlichen Fehlern unterschieden werden. Sie sind jeweils auf Sprech- bzw. Schreibvorlagen zu verteilen. Eine semantische Steuerung erübrigt sich, wenn - was zu empfehlen ist - auf sinnentstellende Grammatikfehler verzichtet wird.

Es können bestimmte Lernprobleme, einzeln oder kombiniert, anvisiert werden. Auf die Art der Fehler und ihren Ort kann aufmerksam gemacht werden oder nicht. Die höchste Schwierigkeitsstufe - am Ende der Übungssequenz - liegt dann vor, wenn Sätze oder Texte mit nicht gekennzeichneten und viele verschiedene Lernprobleme berührenden Fehlern gegeben werden.

BEISPIEL 18

Satzpaare:

1. *Il ne veut pas thé. Il n'aime pas beaucoup.*
2. *Je n'ai pas besoin de beaucoup riz. Donne seulement une tasse.*
3. *Les pommes sont vraiment délicieuses. Je prends encore un kilo.*
4. *Elle ne veut pas des bananes. Elles en déteste.*
5. *Elle ne veut plus manger. Elle n'a pas d'appétit.*

6. *Il faut acheter vin. On n'a qu'une seule bouteille.*
7. *Tu as soif? On prend un verre?*

BEISPIEL 19

Mini-Dialoge:

1. *Ils ont fermé les fenêtres? - Oui, ils ont toutes fermées.*
2. *Tu as préparé le repas? - Non, je n'en ai pas préparé.*
3. *Il l'a raconté à son amie? - Oui, il le lui a raconté.*
4. *Il a bu de la bière hier soir? - Oui, il a bu trop.*
5. *Tu t'intéresse au tennis? - Non, je n'intéresse pas beaucoup.*
6. *Elle a fait du ski cette année? - Oui, elle a fait à Pâques.*

(Sprechaktsequenz: "Information einholen über verschiedene Aspekte bei Personen, Sachen, Handlungen, als Tatsache - Information geben")

Die - nicht gekennzeichneten - Fehler beschränken sich auf die Pronominalisierung.

BEISPIEL 20

Text

Le lendemain nous avons allés fait une promenade avec deux voitures. Au retour nous sommes perdus de vue. Notre voiture est arrivée à la première, mais nous ne pouvons pas entrer dans la maison parce qu'elle aurait une double serrure et nous n'avions qu'une des deux clés qui fallait pour ouvrir. La deuxième clé avait été pris par R. qu'était dans l'autre voiture. On a attendu plus de trois quarts d'heure. Enfin on allé téléphoner aux parents d'A. auxquels la voiture appartenait. Le père nous disait qu'A. viendrait de partir avec le groupe et qu'elle ne tarderait pas à arriver. Elle était en effet passée chez leur parce que sa voiture (qui avait plus de 12 ans) était tombée en panne. Son père l'avait donné sa propre voiture, mais à condition qu'on prenons un pot ensemble. Puisq'ils ne peuvent pas refuser, il nous falla attendre encore une demi-heure de plus.

Dieser mündliche Erzähltext³¹² setzt eine beträchtliche Sattelfestigkeit in einer Reihe von grammatischen Problemen voraus. Für eine mündliche Behandlung wird er in den meisten Fällen zu schwer sein, da hier sehr vieles als Klanggebilde abrufbar sein müßte, um die Fehler allein beim Hören zu identifizieren.

ÜBUNGEN ZUM PRODUZIERENDEN SPRECHEN ODER SCHREIBEN

Übungen, die durch die Schülertätigkeit des produzierenden Sprechens oder Schreibens gekennzeichnet sind, gehören eigentlich zu den "Übungen zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit". Das grammatische System erlaubt jedoch die Konzeption eines Übungstyps, der primär auf die Festigung des morpho-syntaktischen Aspektes abhebt, auch wenn er die Lernenden ganze Sätze selbständig produzieren läßt. Mit diesem Typ sind die traditionellen 'Übersetzungsübungen' abgedeckt, die - bei entsprechender Materialgestaltung - innerhalb der Übungssequenz ihren berechtigten Platz haben.³¹³

Übungstyp 3.6 "Satzproduktionsübung"

Der Übungstyp ist die anspruchsvollste Form einer Grammatikübung. Er eignet sich vorrangig für die Integration von grammatischen Phänomenen, die vorher isoliert geübt worden sind. Da jede Hilfe durch gegebenes Material oder durch das Muster struktureller Gleichheit wegfällt, muß gewährleistet sein, daß der Lernende, wenn er das muttersprachliche Satzäquivalent oder eine Umschreibung hört oder liest, die inhaltliche Aussage aufgrund früherer Übungsvorgänge mit der entsprechenden fremdsprachlichen Form assoziiert, also auf vorher gebildete Formbilder zurückgreifen kann. Nur dann wird ein 'Übersetzen' im Sinne einer Zuordnung von muttersprachlicher zu fremdsprachlicher Form vermieden werden. Ein solche 'Formübertragung' führt - wie die Praxis vielfach bestätigt - in den meisten Fällen zu interferenzbegründeten Fehlformen und stellt eine lernpsychologisch unverantwortbare Überlastung dar.

Die Materialgestaltung wird dadurch bestimmt, daß Einzelsätze ausgesucht werden, die sich auf ein bestimmtes grammatisches Phänomen konzentrieren.³¹⁴ Es ist wieder deutlich zwischen Sätzen aus Sprech- oder Schreibvorlagen zu unterscheiden.

BEISPIEL 21 (Schreibvorlage)

Muttersprachliches Äquivalent:

Während sie alle vor dem Fernseher saßen, brach der Dieb ein, ohne bemerkt zu werden.

Fremdsprachlicher Satz:

Pendant qu'ils étaient tous assis devant la télé le voleur est entré sans être remarqué.

Voraussetzung für diese Satzproduktion ist, daß alle Lexeme bekannt sind (oder u.U. Hilfen gegeben werden) und daß die Konstruktionen mit temporalem Nebensatz und Infinitivsatz vorher geübt wurden. Auf die Lernprobleme kann außerdem in der AUFGABENSTELLUNG aufmerksam gemacht werden.

BEISPIEL 22 (Sprechvorlage)

Muttersprachliche Umschreibung:

Jemand (Siezform) will zu ihnen kommen. Sie vergewissern sich, ob er nachmittags oder morgens kommen will. (Hervorhebung der Zeitangabe)

Fremdsprachlicher Satz:

C'est l'après-midi ou le matin que vous voulez venir chez moi?

BEISPIEL 23 (Mini-Dialog)

1. *Why didn't Alice come to the party? (Tim lud sie nicht ein)*

Tim: I didn't invite her.

2. *Do you want some crisps? (Karen mag sie nicht)*

Karen: No, thanks, I don't like them.

3. *Let's visit Tom (Liz besuchte ihn gestern)*

Liz: I visited him yesterday.

(*English G, B 2, Workbook, S. 52*)

Sätze aus Sprechvorlagen sollten möglichst mündlich gegeben und mündlich in die Fremdsprache übertragen werden. Das kann im Klassenverband mit dem Lehrenden als Initiator geschehen, es können jedoch auch Schülergruppen gebildet werden, die sich gegenseitig die Aufgaben stellen, wobei der Lehrende die Kontrolle übernimmt. Partnerarbeit ist nur anhand von schriftlich gegebenen Sätzen

möglich. Die Kontrolle erfolgt dann durch das Lösungsblatt. Schriftliche Arbeitsweise ist als Einzelarbeit zu Hause am effektivsten (mit Selbstkontrolle durch Lösungsblatt). Damit die Anwendung spezieller grammatischer Kenntnisse vom Lernenden als Motivation anerkannt wird, muß er diese Kenntnisse als für seine Kommunikationsbedürfnisse entscheidend erfahren haben.

Als Motivationsform kommt die **Informationsaufnahme** in Frage. Unter der Voraussetzung, daß die Texte die Lernenden inhaltlich ansprechen, geht es ihnen weniger um die Überprüfung ihrer Wortschatzkenntnisse als darum, zu erfahren, was in dem Text ausgesagt wird. Das Moment des Raten, das durch die Lücke hineinkommt, verleiht der Übung zusätzlich auch einen gewissen Spielcharakter.

ÜBUNGEN ZUR ENTWICKLUNG DER KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEITEN

ALLGEMEINE GRUNDSÄTZE

Das Kriterium, das es erlaubt, die nun zu erörternden Übungen zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten eindeutig von den zuvor behandelten Übungen zur Festigung der sprachlichen Subsysteme zu unterscheiden, liegt in der an den Lernenden gestellten Leistungsanforderung. Während sich bis jetzt die sprachliche Leistung auf eine einzige Ebene konzentrieren konnte (weil die anderen Ebenen keine Anforderungen stellten), erstreckt sich die geforderte Leistung nun unterschiedslos auf alle Ebenen gleichzeitig. Damit ist eine neue Dimension innerhalb der Übungssituation erreicht. Sie ergibt sich nicht zwangsläufig aus dem Abarbeiten der vorherigen Übungen, sondern muß bewußt ergriffen und methodisch gestaltet werden.

Der Übergang zwischen diesen beiden Stufen wird jedoch unnötig erschwert, wenn man ihn mit der kommunikativen Qualität der Sprachäußerungen bzw. mit der Haltung des Lernenden diesen Sprachäußerungen gegenüber in Verbindung bringt. Wie in der bisherigen Erörterung immer wieder betont, sollte der Lernende bei **allen** Übungen (ausgenommen vielleicht die Übungen zur Festigung von Klanggestalt und Schriftbild) das Gefühl haben, an einem Kommunikationsprozeß teilzunehmen. Das in Alternativ-Schablonen gefangene Denken, das den Übungsprozeß in "vorkommunikative" und "kommunikative", in "formzentrierte" und "inhaltszentrierte", in "dril-lende" und "sprachhandelnde" Phasen einteilt (vgl. hierzu im 2. Teil die Konzeptuellen Vorüberlegungen zur Typengruppe 3), sollte überwunden werden zugunsten einer Abfolge von reduzierten und komplexen Leistungsansprüchen.

Die beiden so unterschiedenen Leistungsphasen sind nicht als Aufeinanderfolge von Grund- und Aufbaukurs, von Anfängerunterricht und fortgeschrittenem Unterricht zu verstehen. Vielmehr sind beide Leistungsphasen von Anfang an fester Bestandteil des Unterrichts. Zwar stellt die erste Stufe die Basis für die nächste, höhere Stufe dar, doch der eigentliche Zweck der Unterrichtsveranstaltung - soweit sie sich zum Lernziel der Befähigung zur Kommunikation bekennt - liegt sozusagen in dem Bau des Hauses als Ganzem. Statt des Bildes von Fundament und Aufbauten wäre das des Fachwerkhäuses adäquater, das von Anfang an in seiner Funktion als Haus erkennbar ist und dessen Progression darin besteht, Fachwerke, Giebel und Dach aufzufüllen und auszuschnücken. Der Erwerb von Kenntnissen in den sprachlichen Subsystemen dient nur der Ausfüllung des von Längs- und Querbalken getragenen Kommunikationsgerüsts und ist ohne diese funktionslos (SEGERMANN 1990, S. 48) Die entwickelnde Ausübung der Kommunikationsfähigkeiten ist das eigentlich Sinngebende, ohne das die ganze Veranstaltung weder vor dem Individuum mit seinem Anspruch auf sinnerfülltes Tun noch vor der Gesellschaft mit ihrem Anspruch auf zweckdienliche Ausbildung zu rechtfertigen ist.

Trotz aller Bemühungen in den vergangenen Jahrzehnten ist die Unterrichtspraxis immer noch weit davon entfernt, den Übungen zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten auch in ihrer zeitlichen Dimensionierung den Stellenwert einzuräumen, den sie verdienen. Der notwendigen Neu-

gewichtung stehen im allgemeinbildenden Schulsystem die auf die Erarbeitung von Lehrbuchtexten programmierten, Semantisierung und Grammatikvermittlung zumindest zeitlich favorisierenden Lehrverfahren, vor allem jedoch die Handhabung der Leistungskontrollen entgegen. Diese konzentrieren sich vorwiegend auf die Beherrschung der sprachlichen Teilaspekte, weil Kommunikationsfähigkeit weniger leicht zu beurteilen ist. Hier wäre u.a. auch ein behördliches Umdenken erforderlich. Daß und wie sich eine am propagierten Lernziel orientierte Gewichtung realisieren läßt, sollen die nachfolgenden Übungsvorschläge zeigen, von denen sich einige auch als 'Klassenarbeiten' eignen.

Eine Fähigkeit erlernt man durch Tun, genauer durch wiederholtes Tun, d.h. durch Übung. Nun verbessern sich die Kommunikationsfähigkeiten jedoch nicht ohne weiteres durch bloßes Praktizieren. Sie müssen - und können - durch entsprechende methodische Maßnahmen **entwickelt** werden. Die didaktischen Verfahrensweisen, die die Hör- und Leseverstehensfähigkeit, die Gesprächs- und die schriftliche Ausdrucksfähigkeit systematisch entwickeln helfen, sind selbst eher unterentwickelt. Theoretische und empirische Untersuchungen, auf denen sie aufbauen könnten, mehren sich in letzter Zeit jedoch zusehends. (Siehe hierzu die Erörterungen in den folgenden Kapiteln.) Grundsätzlich ist zwischen zwei Arten von Hilfestellungen zu unterscheiden: solchen, die als **Krücken** dienen und deshalb nur von vorübergehendem Nutzen sind, und solchen, die als bleibende **Strategien** gleichsam die eigene Muskelkraft erhöhen und eine souveränere Gangart ermöglichen. Die Krücken, die als methodische Mittel vielfach bekannt sind, bergen die Gefahr in sich, daß sie den Lernenden auf den 'Krückengang' festlegen und seine Selbständigkeit unterbinden. Sie müssen deshalb vom Erlernen von spezifischen Strategien flankiert werden. Deren Existenz und Funktionsweise ist allerdings im fremdsprachendidaktischen Bewußtsein noch wenig etabliert.

Die Entwicklungsmöglichkeiten hängen u.a. sehr stark von der Art des Textmaterials ab, an dem und mit dem die Kommunikationsfähigkeiten trainiert werden sollen. Vokabel- und Grammatikeinführung sind hier als Prinzipien der Textauswahl ungeeignet. Die Hör- und Lesetexte sowie die Sprech- und Schreibvorlagen müssen sich vielmehr an den realen Kommunikationssituationen orientieren - und zwar unabhängig vom angestrebten Niveau der Fähigkeit. Das schließt auch ein natürliches Motivationspotential ein, ohne das keine normale Kommunikation stattfindet. Die Lernenden, die einen Text hörend oder lesend verstehen bzw. mündliche oder schriftlich Texte produzieren sollen, müssen dies in der Rolle normaler Kommunikationsteilnehmer tun können, die am Austausch von Informationen, Gedanken, Gefühlen etc. interessiert sind. Die Rolle des Textkommentators, die den Lernenden in der didaktischen Situation überwiegend zugewiesen wird, ist - unter kommunikativen Gesichtspunkten - nur eine Möglichkeit unter anderen und überdies in der außerschulischen Wirklichkeit relativ selten anzutreffen.

Obwohl die Interdependenz der vier Spielarten der Kommunikationsfähigkeit sowohl linguistisch als auch psychologisch außer Frage steht, ist eine getrennte Übungsbehandlung angebracht und notwendig. Die Trennung von **rezeptiven** und **produktiven** Fähigkeiten rechtfertigt sich - wie schon bei den sprachlichen Teilfähigkeiten - aus der Verschiedenartigkeit der psychischen Prozesse, aus den verschiedenen Anforderungen, die beide Kommunikationsrichtungen mit sich bringen, und aus der unterschiedlichen Gewichtung bezüglich Quantität und Qualität der Beherrschung des Sprachmaterials. Die Trennung berührt vor allem die konsequente Unterscheidung der Texte nach ihrer Eignung für die jeweilige Kommunikationsrichtung der Rezeption oder der Produktion. Sie schließt dagegen nicht aus, daß beim konkreten Übungsablauf die komplementären Fähigkeiten gelegentlich in Anspruch genommen werden.

Das gleiche gilt in bezug auf die mediale Umsetzung als **mündliche** bzw. **schriftliche** Fähigkeit. Es sollte grundsätzlich zwischen solchen Texten unterschieden werden, die mündlich und solchen, die schriftlich zu produzieren oder zu rezipieren sind. Die konkrete Übungsarbeit kommt jedoch vor allem bei der Schulung des Hörverstehens (z.T. auch beim Sprechen) nicht immer ganz ohne den vorläufig helfenden Einsatz der Schrift aus.

Was die Gewichtung der vier Arten der Kommunikationsfähigkeit betrifft, so wird schon seit längerem für den Vorrang der rezeptiven Fähigkeiten plädiert, weil diese auch in der Sprachwirklichkeit einen höheren Anteil an der sich ereignenden Kommunikation haben.³¹⁵ Für die fremdsprachliche Kommunikation könnte sich ein weiteres Argument daraus ergeben, daß sich die Zielsetzung möglicherweise zugunsten der Rezeption verschiebt, so daß etwa innerhalb Europas das weitgehende Verstehen möglichst vieler Fremdsprachen angestrebt wird. Das heißt, daß sich möglichst viele Menschen in ihrer Muttersprache äußern können und von möglichst vielen verstanden werden.³¹⁶ In der Unter-

richtspraxis - z.B. an deutschen Schulen - wird der Forderung nach stärkerer Berücksichtigung der rezeptiven Fähigkeiten bisher kaum entsprochen. Der Grund dafür liegt auch hier vor allem in der 'durchmethodisierten' Lehrbucharbeit, die auf der fortgeschrittenen Stufe durch eine ebenso durchorganisierte Lektürearbeit weitergeführt wird. Die theoretischen Arbeiten zur Hörverstehens- und Leseforschung finden nur langsam Eingang in die Unterrichtspraxis.³¹⁷

DIE REZEPTIVEN KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEITEN

TYPENGRUPPE 4: HÖRVERSTEHENSFÄHIGKEIT

Konzeptuelle Vorüberlegungen

Die Lernzielveränderung in Richtung auf Kommunikationsfähigkeit in Realsituationen führte etwa seit Beginn der 70er Jahre zu einer allmählichen Einbeziehung des Hörverstehens als einer eigenständigen Fähigkeit bzw. Fertigkeit³¹⁸ (BOYLE 1987) und eines gesondert zu behandelnden Übungsbereichs³¹⁹. Die Einbeziehung erwies sich als notwendig, um den Schock zu vermeiden, der unweigerlich eintritt, wenn ein nur an unterrichtliche Lerngespräche gewöhnter Lernender mit der Sprachwirklichkeit, z.B. in Gestalt von auf ihn einredenden Muttersprachlern konfrontiert wird und nichts mehr versteht. Auch das Verstehen monologischer mündlicher Kommunikation (vor allem in Rundfunk und Fernsehen) wurde als Lernziel im Sinne einer Teilnahme am Kulturleben des anderen Landes vermehrt in den Blick genommen. Die Entwicklung der Technik ermöglicht die Hereinnahme des *native speaker* in das Klassenzimmer via Funk- und Fernsehsendungen sowie Ton- und Videokonserven. Bei der aktiven Teilnahme an dialogischer *face-to-face*-Kommunikation bleibt der Lernende dagegen weiter auf das sprachliche Können des meist nicht-muttersprachlichen Lehrenden angewiesen.

Nachdem sich das Bewußtsein durchgesetzt hat, daß das Hörverstehen nicht "als von selbst sich einstellendes Nebenprodukt eines normalen Unterrichts angesehen" werden kann, sondern vielmehr systematisch geschult werden muß (BROCKHAUS 1975, S. 229) stellt sich die Frage, wie dies am effektivsten geschehen kann³²⁰. Die fremdsprachendidaktische Diskussion in ihrer Verknüpfung von theoretischer Grundlagenerörterung und praktischer Handlungsempfehlung ist damit auf Erkenntnisse über den Charakter des Hörverstehens als eines aktiven, konstruktiven, mentalen Prozesses³²¹ verwiesen, der experimentell allerdings nur in seinen Auswirkungen nachweisbar ist.

Die Diskussion bezog in ihrem Verlauf immer mehr von den Elementen ein, die in Untersuchungen muttersprachlicher Rezeptionsprozesse durch die verschiedenen, mit sprachlicher Kommunikation befaßten Wissenschaftsdisziplinen und Teildisziplinen (Wahrnehmungspsychologie, Sprachpsychologie, Psycholinguistik, Pragmalinguistik, Konversations- und Diskursanalyse, Kognitive Wissenschaft und Kommunikationsforschung etc.) bekannt wurden. (Als nicht zu unterschätzender ökonomischer Antriebsmotor sind hier auch die computerorientierten Untersuchungen zur Künstlichen Intelligenz zu nennen.) Wie DIRVEN/ OAKESHOTT-TAYLOR 1984 in ihrem *State of the art article* über "Listening Comprehension" feststellen, ist eine Verlagerung der Aufmerksamkeit zu beobachten von der isolierten Wahrnehmung phonologisch-prosodischer, lexikalischer und morpho-syntaktischer Elemente zu einem Verstehensbegriff, der durch die Einbeziehung größerer Text- und Kontexteinheiten und vor allem auch außersprachlicher Faktoren einen umfassenden Zugriff intendiert.³²²

Hier ist wiederum die - allgemein für die Geschichte der Abfolge verschiedener Unterrichtsmethoden konstitutive - Tendenz festzustellen (vgl. 2. Teil, S. 53), das jeweils Neue einseitig auf Kosten des Alten zu betonen, und Scheinalternativen zu propagieren. Dies geschieht umso mehr, als bestimmte Erkenntnisfaktoren mit spezifischen lerntheoretischen Konzepten in Verbindung gebracht werden, wie z.B. mit der Hypothese der natürlichen Lernsequenzen der Zweitsprachenerwerbtheorie oder der von KRASHEN vertretenen *Input-Hypothese*.³²³

Der Versuch einer integrierenden Zusammenschau, läßt - beim gegenwärtigen Stand der Forschung - eine Reihe von mehr oder weniger gesicherten Erkenntnissen in bezug auf den Hörverstehensprozeß als für die Übungspraxis unmittelbar relevant erscheinen. Im Folgenden werden sie als Forderungen formuliert, deren optimale unterrichtspraktische Erfüllung im einzelnen noch durch entsprechende fremdsprachenspezifische Lernexperimente eruiert werden müßte.

Die bei der Festigung der Einzelaspekte des sprachlichen Systems erworbenen phonologisch-prosodischen, lexikalischen und morpho-syntaktischen Kenntnisse sind mit Hilfe bestimmter **Strategien** so zu aktivieren, daß sie dem Gesamtverstehen von Texten zugute kommen. Im **phonologisch-prosodischen Bereich** betrifft dies besonders die Segmentierung des Lautkontinuums in sinntragende Einheiten, vor allem, wenn diese - im Gegensatz zur Muttersprache - durch die segmentale Artikulation nicht markiert, sondern verwischt werden. Die Bindungs- und Schwachtonphänomene im Englischen und Französischen sind dafür typische Beispiele. Das adäquate Segmentieren solcher schwer identifizierbarer oder verwechselbarer Lautketten muß in verschiedener Umgebung geübt werden, um ein müheloses Erkennen zu ermöglichen. Die gerade im größeren textuellen Rahmen bedeutsame, weil textstrukturierende Funktion der Prosodie für das Sinnverstehen ist bewußt zu machen. Wo die prosodischen Eigenarten von den muttersprachlichen abweichen, bedürfen sie besonderer Übung. Im **lexikalischen Bereich** sind es die durch Schlüsselwörter hervorgerufenen Bedeutungsassoziationen, die das Verstehen maßgeblich beeinflussen und Antizipationen ermöglichen (WATTS 1986). Die Identifizierung der Schlüsselwörter als solcher und die Aktivierung ihrer Kollokationen und der jeweils adäquaten semantischen Konzepte sind demnach besonders zu üben. Die sprachspezifische Formgebung der **grammatischen Signale** als Träger kategorialer Aussagen (Kasus: Subjekt oder Objekt; Tempus: Gegenwart, Vergangenheit oder Zukunft; Numerus: einer oder mehrere) muß in ihrem strategischen Wert für die Textentschlüsselung ins Bewußtsein gehoben und ihr schnelles Erkennen geübt werden. Das gleiche gilt für das Phänomen der Redundanz, das etwa bei bestehendem Kongruenzzwang (stark ausgeprägt z.B. im Französischen) die Entnahme der Information erleichtert, wenn man weiß, daß sie an mehreren Stellen hörbar gegeben wird.

Eine Diskussion um die Vorrangstellung dieser an den verschiedenen linguistischen Ebenen orientierten Übungspraktiken ist insofern müßig, als sie gleichermaßen notwendig sind, und folglich keine auf Kosten der anderen bevorzugt werden darf.³²⁴ Auf allen drei Ebenen muß die (beim Muttersprachler vorhandene) Fähigkeit ausgebildet werden, aufgrund der akustischen, lexikalischen und morpho-syntaktischen Daten so schnell wie möglich einen sinnvollen Zusammenhang zu konstruieren, da nur dieser Sinn im Kurzzeit- bzw. Langzeitgedächtnis gespeichert wird, nicht aber die Flut der Oberflächenphänomene, die höchstens 3-5 Sekunden im unmittelbaren Gedächtnis (*echoic memory*) reproduzierbar bleiben und dann von den nachfolgenden Eindrücken gelöscht werden (GREENBERG/ ROSCOE 1988). (Deshalb kann man meist nicht wörtlich wiederholen, was jemand gesagt hat, wohl aber dem Sinn nach.) Dieser Konstruktionsprozeß verläuft nicht linear, hintereinander (wie in der linguistischen Modellvorstellung), sondern gleichzeitig ab. Beim Üben kann jedoch schwerpunktmäßig jede Ebene für sich behandelt werden. Die Vokabeln sind beim fremdsprachlichen Verstehen nur insofern als "wichtiger" anzusehen (RIVERS 1980), als der Lernende hieran schneller einen Sinn festmachen kann als an der meist schwerer zu verarbeitenden Syntax.³²⁵ Umso mehr muß das Erkennen der grammatischen Signale methodisch bewußt geübt werden. Hier wird eine bei den empirischen Untersuchungen meist verschwiegene grundlegende Tatsache deutlich, nämlich die Methodenabhängigkeit (MEYER 1984) bestimmter empirisch erfaßter fremdsprachlicher Lernergebnisse.

Neben diese bewußt analysierenden, von sprachlichen Daten geleiteten, in der Terminologie der Informationstheorie auch als **aufsteigende Informationsverarbeitung** (*bottom-up*) bezeichneten Verstehensstrategien treten Strategien, die die allgemeine, sprachunabhängige Kommunikationsfähigkeit ausmachen, nämlich die Aktivierung der den Inhalt der Äußerung betreffenden Sach-, Welt- und Menschenkenntnis sowie die Einschätzung der Sprechsituation mit ihren orts-, zeit- und rollenspezifischen Faktoren. Diese entsprechend als **absteigende Informationsverarbeitung** (*top-down*) bezeichneten synthetisierenden Prozesse, die meist unbewußt verlaufen, nehmen ihren Ausgang von durch Erfahrung angeeigneten Wissensstrukturen im Gedächtnis, die als kognitive Schemata (*scheme, frame, script, map*) vorgestellt werden.³²⁶ Sie erleichtern bzw. ermöglichen allererst das Verstehen der besonders bei der mündlichen Kommunikation sonst kaum zu bewältigenden, eingehenden Datenfülle, indem sie, stimuliert durch sprachliche oder außersprachliche Signale, den jeweils in Frage kommen-

den Sinnbereich (bei Objekten, Situationen, Ereignissen, Handlungen etc.³²⁷) aktivieren. Dadurch werden Erwartungshaltungen und -horizonte aufgebaut, die u.a. Vorhersagen erlauben.

Die beiden genannten Strategien sind in der Weise **wechselseitig aufeinander bezogen**, daß ihre Übereinstimmung fortlaufend geprüft wird. Das ursprünglich aktivierte Schema kann sich durch die weiteren Daten als revisionsbedürftig erweisen, oder das Schema bewirkt eine spezifische Ausfilterung der Daten, die u.a. nach Relevanzgesichtspunkten bewertet werden. Bei sprachlicher Unsicherheit - wie sie beim fremdsprachlichen Verstehen gegeben ist - kann dies zu Fehlinterpretationen der Daten führen, umso mehr, als eine gewisse Rigidität bei der Anwendung der Schemata festzustellen ist (KASPER 1984). Die Schemata werden nicht so leicht korrigiert und adaptiert, wie dies in der muttersprachlichen Kommunikation selbstverständlich ist.

Die Unterschiede zwischen dem muttersprachlichen und dem fremdsprachlichen Verstehensprozeß resultieren jedoch nicht nur aus der sprachlichen Unterlegenheit. Vielmehr werden die außersprachlichen Wissensschemata in fremdsprachlichen Kommunikationssituationen (zumindest in der Lernsituation) nicht automatisch aktiviert. Einer der Gründe für den unterbleibenden Transfer könnte in den als unterschiedlich empfundenen Situationen liegen. Demnach müßte dafür gesorgt werden, daß die (künstliche) Lernsituation in der Einschätzung durch den Lernenden der realen Kommunikationssituation möglichst gleich gesetzt werden kann.³²⁸ Durch Bewußtmachen und übendes Anwenden vor allem der schemageleiteten Ergänzungs-, Selektions- und Korrekturstrategien kann ein übriges getan werden.

Das Hörlücken ausfüllende '**ergänzende**' Hören ist in der muttersprachlichen Kommunikation ein unbewußt ablaufender Vorgang (der andererseits auch Kommunikationsstörungen erklärt, wenn z.B. etwas 'gehört' wurde, was gar nicht gesagt wurde). In der fremdsprachlichen Kommunikation kann er so lange nicht funktionieren, wie die Verunsicherung des Lernenden durch akustische Ausfälle nicht durch die Zuversicht abgebaut wird, daß er imstande ist, die Lücken zu ergänzen und also gar nicht unbedingt alles mitbekommen muß. Diese - trainierbare - Fähigkeit wirkt sich nicht nur nach rückwärts, sondern auch nach vorwärts aus, als Antizipation des Kommenden. Dadurch kann die auf die bloße Wahrnehmung der akustischen Daten zu verwendende Energie erheblich reduziert werden.

Die Strategie des '**selektiven**' Hörens dient ebenfalls dazu, der Fülle der eingehenden Daten Herr zu werden. Ein gleichmäßiges Aufnehmen aller Informationen ist in der normalen Kommunikation sehr selten. In den meisten Fällen hört man gezielt zu, um bestimmte Dinge zu erfahren, oder es kristallisieren sich während des Zuhörens Interessenschwerpunkte heraus, die die Aufmerksamkeit auf sich lenken. Man wählt das aus, was einem wichtig erscheint. Diese von der subjektiven Motivation abhängende Einschätzung, die sich sowohl auf ein globales Erfassen als auch auf Einzelheiten richten kann³²⁹, ist nicht unbedingt identisch mit dem objektiv Wichtigen und Wesentlichen einer Textaussage. Zu dessen Erfassen bedarf es einer besonderen mentalen Fähigkeit, die nicht automatisch mit der muttersprachlichen Kompetenz erworben wird.

Das Aufnehmen und vor allem das Behalten von Informationen ohne bestimmte Erwartungshaltung ist ungleich schwieriger und anstrengender. Unter diesen erschwerenden Bedingungen stehen paradoxerweise meist die Lernenden, die die Aufgabe bekommen, einen fremdsprachlichen Text zu 'verstehen' und über das Verstandene Rechenschaft abzulegen. Den schon viel eher als zu komplex empfundenen fremdsprachlichen Daten sind sie hilflos ausgesetzt, so lange sie nicht gelernt haben, die in der muttersprachlichen Kommunikation automatisch angewandten Mechanismen der Auswahl nach bestimmten Gesichtspunkten auf den fremdsprachlichen Verstehensvorgang zu übertragen. Die gezielte Informationssuche, die der aus eigenem Antrieb Zuhörende betreibt, läßt sich in der Lernsituation durch entsprechende Aufgabensteuerung aktivieren. Sie kann darüberhinaus als didaktisches Instrument zur Schwierigkeitsstufung bzw. zur Dokumentation des Lernfortschritts eingesetzt werden, in dem das Ausmaß variiert wird, in welchem die Lernenden den Text verstanden haben sollen.

Unter dem '**korrigierenden**' Hören ist das Phänomen zu verstehen, daß die vom Sprecher aufgrund von Konzentrationsschwäche, Müdigkeit oder anderen psychischen Faktoren gemachten Fehler auf der Laut-, Wortschatz oder Grammatikebene im allgemeinen vom Hörer automatisch korrigiert werden und manchmal gar nicht als Fehler bewußt wahrgenommen werden. Zu Mißverständnissen führen sie nur dann, wenn die Fehlbildungen zufällig einen Sinn ergeben. Bei der Übertragung auf die fremdsprachliche Kommunikation kann mit Korrekturübungen die Aufmerksamkeit auf inhaltsrelevante Fehler gelenkt werden, die durch falsche Aussprache, falsche Verwendung der Lexik oder falsche Morpho-Syntax bedingt sind. Es sind also nicht die durch die psychische Verfassung bedingten

'echten' Fehler der Muttersprachler einzubauen, sondern sinnentstellende Fehler, die dem Lernenden auffallen, wenn er sich auf den Inhalt konzentriert.

Wiewohl es individuell bedingte Präferenzen für die wagemutige *top-down*-Strategie wie für die bedächtig genaue *bottom-up*-Strategie geben mag (BYR-NES 1984, PHILLIPS 1984), bildet gerade das Ineinandergreifen der beiden eine wesentliche psycholinguistische Grundlage für die Konzeption von Übungen zum Hörverstehen. Eine einseitige Bevorzugung, wie sie im fremdsprachendidaktischen Meinungsstreit erwogen wird³³⁰, läßt sich - allein schon wegen der besagten Methodenabhängigkeit - in keiner Weise rechtfertigen. Im übrigen sollte die Evidenz des Modells nicht darüber hinwegtäuschen, daß es sich hier um die Beschreibung elementarster Strukturen handelt, die vor allem die kulturspezifischen Schemata - und damit den gesamten Bereich der Landeskunde - außer Betracht lassen. Was für die Compu-tersemantik und die Konstruktion der künstlichen Intelligenz neu und interessant ist, hat zwar im elementaren Bereich des Fremdsprachenlernens Gewicht, doch darf darüber nicht vergessen werden, daß auch bei der fremdsprachlichen zwischenmenschlichen Kommunikation die in der hermeneutischen Tradition von jeher analysierten subjektiv bedingten Unterschiedlichkeiten in der Ausfüllung der Schemata eine wichtige Rolle spielen. Als Lernfaktor ist weiterhin die unterschiedliche intellektuelle Kapazität in Rechnung zu stellen, die nicht jedem Lernenden ein volles Ausnutzen der theoretisch vorhandenen Möglichkeiten gestattet.

Ein Bereich, in dem beide Strategiearten besonders eng verzahnt sind, ist der **pragmatische**, dessen Bedeutung gerade für die mündliche Kommunikation nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Ein im flüchtigen Augenblick der Artikulation kaum wahrnehmbarer Unterschied wie z.B. der zwischen *I'd like* und *I like* ist nur bei richtiger Einschätzung der Situation entweder als Sprechakt der Wünschäußerung oder als solcher der Kundgabe von Vorlieben eindeutig zu entschlüsseln. Obwohl das Phänomen der Illokution dem Muttersprachler vertraut ist, scheint der Transfer auch hier der Bewußtmachung zu bedürfen. Die (relativ beschränkten) produktiv beherrschten pragmatischen Ausdrucksmöglichkeiten müssen in spezifischen Hörübungen beträchtlich erweitert werden, um eine ausreichende Basis für das Verstehen der sprachlich differenzierteren Sprechakte zu gewährleisten - gemäß dem Prinzip des Niveauunterschiedes von Rezeption und Produktion.

Typische **Merkmale der gesprochenen Sprache**, die vor allem den phatischen Bereich und die sog. Hesitationsphänomene betreffen, müssen ebenfalls erst bewußtgemacht werden, da der Lernende vom Unterricht her an fast ausschließlich referentielle und perfekte fremdsprachliche Äußerungen gewöhnt ist und für das Hören von formalen Ungereimtheiten und semantisch Irrelevantem erst einmal sein eigenes unvollkommenes Sprachvermögen verantwortlich macht (MAURIAC 1980, VOSS 1984, RÖDER 1986).

Typenbeschreibung

Kommunikationsfähigkeit kann nur durch den wiederholten Vollzug der Tätigkeit entwickelt werden, durch die die verlangte Leistung erbracht wird, hier also durch das verstehende Hören selbst. Ob jedoch die Übungsinstruktion des **Zu-** bzw. **Hinhörens** auch tatsächlich zum Verstehen führt, kann nur durch zusätzliche Tätigkeiten überprüft werden, deren Ergebnisse Rückschlüsse auf den Erfolg oder Mißerfolg des Verstehensprozesses erlauben. Bei diesen der Kategorie der SCHÜLER-TÄTIGKEIT zuzurechnenden **Überprüfungstätigkeiten** sollten möglichst keine ihrerseits unkontrollierbaren sprachlichen Leistungen in Form von "produktiven Tätigkeiten" verlangt werden, die eine eindeutige Identifizierung der allein auf mangelndes Verständnis zurückgehenden Fehler erschweren. Von den "erhaltenden Tätigkeiten" spielt das **Zuordnen** eine bedeutsame Rolle. Es kann, ebenso wie die "verändernden Tätigkeiten" des **Vervollständigens**, **Korrigierens** und **Zusammensetzens**, gleichzeitig auch eine analytische **Hilfsfunktion** ausüben, indem es den Verstehensprozeß sozusagen in Großaufnahme und Zeitlupe sichtbar, nachvollziehbar und die erforderlichen Strategien damit erlernbar macht. Eine Kombination verschiedener Tätigkeiten ist gegebenenfalls angebracht.

In der Kategorie der MATERIALGESTALTUNG kommt für Hörverstehensübungen nur die Textebene in Frage, also aus strukturell verschiedenen Mini-Dialogen zusammengesetzte Kurzdialoge und längere dialogische, monologische oder gemischte Texte bzw. Ausschnitte aus solchen, und zwar ausschließlich Hörtexte, d.h. Texte, die in der Sprachwirklichkeit hörend aufgenommen werden.

Sie müssen als solche den Lernenden unbekannt (HÜLLEN 1977, MEYER 1984, HEYER/KELLER 1986), doch sprachlich (und auch inhaltlich) ihrem Niveau dergestalt angepaßt sein, daß sie überwiegend bekanntes Sprachmaterial enthalten und das unbekanntes aus dem Kontext erschlossen werden kann. Bei der für eine allmähliche Entwicklung der Hörverstehensfähigkeit erforderlichen Stufung des **Schwierigkeitsgrades**³³¹ sind neben der linguistischen und inhaltlichen Komplexität sowie der Registerwahl und der Textlänge folgende Faktoren von entscheidender Bedeutung: das Sprechtempo (KELCH 1985), die von der Norm abweichenden Artikulationsgewohnheiten der Sprecher (O'NEILL 1973) oder mehrere Aussprachenormen (z.B. britisches und amerikanisches Englisch oder auch vielleicht demnächst zu sanktionierendes Euro-Englisch, asiatisches und afrikanisches Englisch), sprachfremde (übertragungs- oder situationsbedingte) Störgeräusche und das Ausmaß an sprachlicher und inhaltlicher Vorbereitung des Lernenden auf das spezifische Kommunikationsereignis, vor allem auch durch die Klarstellung des Situationskontextes³³². Ob diese veränderbaren Variablen in die Übungen einbezogen werden, hängt natürlich zuoberst von dem angestrebten Lernzielniveau ab. Wie sie eingesetzt werden, ist eine Frage der Materialgestaltung und der Steuerung.

Als mögliche **Materialquellen** kommen zum einen Originaltexte in Frage, die ganz oder in Ausschnitten präsentiert werden, zum anderen zu didaktischen Zwecken komponierte Texte, die entweder vorgefertigt sind oder ad hoc (vom Lehrenden) produziert werden. Dazwischen stehen Texte, die durch Veränderung von Originaltexten im Sinne einer Adaptation an die Bedürfnisse der jeweiligen Lerngruppe gewonnen werden, z.B. durch Vereinfachung im Sprachlichen und reduzierte Sprechgeschwindigkeit sowie normgerechte Artikulation. Das (mehr oder weniger vollständige) Verstehen von Originaltexten ist zwar das Ziel, doch für die stufenweise Entwicklung des Hörverstehens sind - nicht nur, aber auch - 'didaktisierte' Texte erforderlich.

Die authentischen Hörverstehens-Situationen entnommenen, auf Ton- bzw. Videokonserven gespeicherten und daher beliebig abrufbaren **Originaltexte** werden in ihrer **monologischen** Form meist nicht spontan, sondern aufgrund eines vorbereiteten Skripts geäußert (z.B. Ansagen, Durchsagen, Nachrichten, Kommentare, Vorträge, Reden, Ansprachen, Beschreibungen, Berichte, Erzählungen, Lieder, Gedichte etc.).

Dialogische Texte enthalten dagegen eher Spontanäußerungen und damit auch die typischen Unvollkommenheiten gesprochener Sprache. Die natürlichste und häufigste Dialogform ist die lebendige Wechselrede, bei der die Reaktionen der Gesprächspartner auf dem Verständnis des vom anderen jeweils Gesagten beruhen. Diese Form, bei der Rezeption und Produktion notwendigerweise miteinander kombiniert sind, wird in der vorliegenden Darstellung bei der Erörterung der Sprechübungen berücksichtigt. Das Anhören von Dialogen, an denen man selbst nicht beteiligt ist, sozusagen in der Rolle des akustischen 'Voyeurs', gehört eigentlich nicht zur normalen Kommunikation, sondern zur Unterhaltung, und zwar in der künstlerischen Gestalt des Bühnenschauspiels oder des (auf die Sichtbarkeit verzichtenden) Hörspiels.³³³ Durch die Medien wurde das Informieren durch das Mithören von Interviews, Diskussionen etc. zu einer verbreiteten Kommunikationsform, die allerdings an den bloßen Zuhörer, der von der unmittelbaren Kommunikationssituation ausgeschlossen ist, sehr viel höhere Ansprüche stellt, als dies beim Verstehen der an ihn gerichteten Rede der Fall ist.³³⁴

Mischtexte begegnen wiederum nur in der Form schriftlich vorliegender, meist künstlerischer Texte, die vorgelesen werden. Hierbei handelt es sich eigentlich um Lesetexte, die zwar vom Muttersprachler bei aufmerksamem Zuhören verstanden werden können, den Fremdsprachler aber schnell überfordern, da sie im allgemeinen in ihrer Information sehr viel dichter sind als Hörtexte. Auf Tonträger gesprochene Geschichten, wie sie im Augenblick in steigendem Maße auf den Markt kommen, sind daher kein Ersatz für Hörverstehensmaterialien.

Durch die Verbreitung des Fernsehens sind die Sprecher der Hörtexte **sichtbar** geworden. Das Verfolgen von Mundbewegungen, Mimik und Gestik am Bildschirm erleichtert das Verstehen, wenn auch nicht in gleicher Weise wie beim unmittelbaren Blickkontakt. Stärker ist der Anteil des Visuellen am Verstehensvorgang, wenn das Gesagte durch informative Bilder unterlegt wird.³³⁵ Der Film, ob Dokumentar- oder Spielfilm, lebt als eigene audio-visuelle Gattung von dem spezifischen Verhältnis zwischen Ton und Bild, die sich gegenseitig auf vielfältige Weise ergänzen, stützen oder auch verfremden. Der Zuschauer wird mit in die Situation hineingenommen, wodurch ihm alle das Verstehen erleichternden Situationsmomente zugänglich sind (RAASCH 1986). Allerdings ist die gesprochene Sprache in Originalfilmen meist sehr viel schwerer zu verstehen als in reinen Hördokumenten. Es sollte auch bedacht werden, daß Bilder sich nicht immer von selbst verstehen, sondern zuweilen auch

der Interpretation bedürfen, also nicht unter allen Umständen eine Hilfe bedeuten. Die Einbeziehung des Visuellen bei Originaltexten ist in dem Maße zu fördern, wie es dem tatsächlichen Kulturangebot entspricht.³³⁶

Auch die Untermalung durch **Geräusche** (bei Hörspiel, Schauspiel und Film) hat positive und negative Wirkungen. Einerseits können die Geräusche die Situation verdeutlichen und damit zum besseren Verständnis beitragen, andererseits können sie die sprachlichen Elemente durch Überlagerung schwerer erkennbar machen.

Eine Adaptation ist bei den monologischen Texten eher möglich als bei den dialogischen. Besonders sinnvoll ist sie bei den Mischtexten. Ein begabter (bzw. entsprechend trainierter) Lehrender kann die 'Lesegeschichte' seinen Schülern im freien Vortrag so darbieten, daß sie unmittelbar angesprochen und nicht überfordert werden (BAUMGART 1984, PELTNER 1985). Die adaptierte Fassung eignet sich auch zur Vorbereitung des Originaltextes, dessen Schwierigkeiten dann gezielt angegangen werden können.

Die **zu didaktischen Zwecken komponierten Texte** innerhalb und außerhalb der Lehrwerke sollten sich in ihrer kommunikativen Funktion an der Sprachwirklichkeit orientieren. Im Lichte der genannten Verstehensstrategien könnte der Begriff der 'Authentizität'³³⁷ eine neue Dimension gewinnen. Da diese Strategien nur aktiviert werden, wenn der Text die 'normalen' Hörerwartungen erfüllt, müßten bei der Textkomposition Kriterien wie Spezifität der Textstruktur und der Sprechsituation, Mitteilungswert des Inhalts und Implikationshaltigkeit der Darstellung beachtet werden. Das bedeutet, daß es keine 'neutralen' Texte gibt, sondern daß jeder Text einer bestimmten Textsorte (erzählend, beschreibend, argumentierend etc.) mit erwartbaren Makro- und Mikrostrukturen (VAN DIJK 1977 und KINTSCH 1977) und einem Sprecher mit einer mehr oder weniger eindeutigen Sprechabsicht und mehr oder weniger bestimmten Adressaten zuzuordnen ist. Es bedeutet weiter, daß die Aufmerksamkeit des Hörers nur zu gewinnen ist, wenn er etwas erfährt, was er noch nicht weiß - das Mitteilen von Banalitäten läßt seine Motivation schnell auf den Nullpunkt sinken. Und es bedeutet schließlich, daß die Darstellungsweise ihn nicht 'für dumm verkaufen' darf, indem sie sämtliche inhaltlichen, logischen und pragmatischen Implikationen, d.h. Selbstverständlichkeiten, die der Hörer normalerweise aus seinem 'Schema'-Wissen heraus "inferiert"³³⁸, expliziert und damit Passivität, Langeweile oder - wegen der nicht erwarteten Banalitäten - Verunsicherung hervorruft.³³⁹ Die unter dem Primat des sprachlichen Lernfortschritts erstellten Lehrwerk-Texte sind gerade deshalb schwerer zu 'verstehen', weil es - paradox ausgedrückt - nichts zu verstehen gibt. Lehrwerk-Texte, die als Hörtexte fungieren sollen, dürften außerdem nicht dem traditionellen Schema der Lektionserarbeitung unterworfen und nicht im Schülerbuch abgedruckt werden. Inwieweit dem Bedürfnis nach mehr Hörtexten auch innerhalb der Lehrwerke vermehrt Rechnung getragen werden könnte, wäre im Rahmen einer Änderung der Lehrwerk-Konzeption (WOLFF 1984) zu diskutieren.

Sollen die didaktischen Hörmaterialien der Vorbereitung auf Originaltexte dienen, so dürfen sie gerade in ihrer kommunikativen Struktur (die mehr umfaßt als die unter den Didaktikern bekannte 'Kontextualisierbarkeit') keine Abweichungen aufweisen, weil sonst die Verstehensstrategien nicht geübt werden können. Abstriche können und sollten dagegen in den Bereichen gemacht werden, die bisher vor allem auf 'Authentizität' abhoben: 'normale' Sprechgeschwindigkeit, 'normale', d.h. meist nachlässige Aussprache und umgangssprachliche Registerwahl. Die in letzter Zeit stark angestiegene Verlagsproduktion von Hörmaterialien (vor allem auch für den Anfangsunterricht), die diese Merkmale aufweisen und gleichzeitig in der Banalität des Inhalts kaum zu übertreffen sind, könnte sich unter den genannten Prämissen als Irrweg herausstellen. Dagegen sind die von Schulfunk und Schulfernsehen produzierten Hörspiele und Filme in der Kombination von kommunikativer Authentizität, d.h. pragmatischer Echtheit und inhaltlichem Anspruch, und lernerorientierten Kompromissen bei Sprechtempo und Aussprache eher geeignet, das Hörverstehen zu entwickeln.³⁴⁰ Daß die spontane Rede des Lehrenden sowohl über unterrichtsorganisatorische als auch über text- bzw. inhaltsbezogene Gegenstände ebenfalls dem Training des Hörverstehens dient, sollte vom Lehrenden nie vergessen, sondern bewußt eingesetzt werden.

Mit den Elementen der Kategorie der STEUERUNG wird beschrieben, wie dem Lernenden dazu verholfen wird, sein Hörverstehen an dem dargebotenen Text zu entwickeln. Die Aufgabenstellung in Form einer **Handlungsanweisung** und einer **Situationsangabe** trägt dazu insofern bei, als nicht nur das verstehende Hören, sondern auch die zur Überprüfung dienenden Schülertätigkeiten im Hinblick auf die Bewältigung von kommunikativen Aufgaben³⁴¹ formuliert werden können, die die Aufmerk-

samkeit auf das Verstehen als eines zwischen mehreren Möglichkeiten entscheidenden, konstruktiven Prozesses lenken, der bestimmte Strategien erfordert.

Die konkrete **explizite** Steuerung erfolgt bei den Hörverstehensübungen durch die Art der (mündlichen) Präsentation des Hörtextes, durch die zusätzlich gegebenen Vokabelerklärungen³⁴² oder inhaltlichen Erläuterungen bzw. Klarstellungen und durch den Aufbereitungsmodus des zusätzlich gegebenen mündlichen oder schriftlichen Sprachmaterials - der von der Art der gewählten Schülertätigkeit abhängt - sowie durch das evtl. beigegebene außersprachliche Material (Bilder, Graphiken). Die **implizite** Steuerung umfaßt den Rückgriff auf Sach- und Erfahrungswissen einschließlich der Kenntnis sprachlicher Abläufe in Textstrukturen sowie logischer und pragmatischer Gesetzmäßigkeiten.

Genauere Angaben zur ARBEITSWEISE werden bei der Beschreibung des Zusammenspiels der vier Merkmalskategorien in den einzelnen Übungstypen gegeben.

Für die typologische Auflistung wurden die verschiedenen Verstehensstrategien in Zusammenhang mit den äußerlich greifbaren Schülertätigkeiten als Gliederungsprinzip gewählt, zumal zwischen ihnen manchmal eine gewisse Affinität besteht. Um zu entscheiden, welche Merkmalspezifizierungen jeweils zu einem eigenen Typ zusammenzufassen und welche als Untertypen anzusehen sind, wurden zuvörderst logische, lerntheoretische und unterrichtspraktische Gesichtspunkte, aber auch solche der übersichtlichen Darstellbarkeit berücksichtigt.

VERVOLLSTÄNDIGUNGSÜBUNGEN

Für die Strategie des 'ergänzenden' Hörens ist die Tätigkeit des **Vervollständigens** besonders geeignet. Der hier einzusetzende Übungstyp läßt sich jedem Niveau anpassen und kontinuierlich im Schwierigkeitsgrad steigern. Für die Materialgestaltung kommt die ganze Vielfalt der oben erörterten Textvarianten in Frage. Wichtig ist, daß der Textinhalt unbekannt ist und einen Anreiz bietet, sich um sein Verstehen zu bemühen. Denn dann kann das Bedürfnis nach Informationsentnahme hier als "Motivationsform" greifen. Der Übungstyp hat drei Varianten, die sich dadurch unterscheiden, daß die Lücken an funktional unterschiedlichen Stellen (verstanden/ nicht verstanden) gesetzt und mündlich oder schriftlich bearbeitet werden.

Übungstyp 4.1 "Ergänzendes Hören"

Nach dem ein- oder zweimaligen Anhören des Textes wird den Lernenden eine als mündlicher Lückentext aufbereitete Version präsentiert, in der die Lücken so gesetzt sind, daß ihr Erraten im normalen Verstehensprozeß qua Kontextverständnis möglich ist, wenn auch nicht immer eindeutig. Unter der Voraussetzung, daß die Schlüsselwörter von den Lernenden verstanden werden (dies muß unbedingt gewährleistet sein, gegebenenfalls durch vorherige Erklärung), können z.B. Kollokationen (Verben und Adjektive, die zu Substantiven gehören, oder Adverbien, die zu Adjektiven bzw. Verben gehören und umgekehrt) aufgrund ihrer Auftretenswahrscheinlichkeit in einem bestimmten Kontext mehr oder weniger zweifelsfrei ergänzt werden. Die fehlenden Wortformen dürfen auch unbekannt sein. Wichtig ist, daß ihr Sinn erschlossen wird, und das kann auch in der Muttersprache geschehen.

Als weitere steuernde Verständnishilfe empfiehlt sich, der Textsorte entsprechend, eine Erläuterung zum Thema, zur Situation, zur Konstellation der Personen etc., und zwar je nach Lernniveau mutter- oder fremdsprachlich. Evtl. kann nach dem Anhören auch eine Klarstellung der wichtigsten Mitteilungen erfolgen (muttersprachlich oder fremdsprachlich) bzw. gemeinsam erarbeitet werden.

Die Entscheidung für einen mündlichen oder schriftlichen Lückentext hat weitreichende Konsequenzen. Bei mündlicher Präsentation (Variante a) durch den Lehrenden wirken unverständliches Gemurmel oder sinnlose Wörter als Lückenfüller weniger künstlich als Pausen oder akustische Signale. Das Ausfüllen geschieht nach jedem Satz bzw. so, daß die Gedächtniskapazität nicht überschritten wird. Es genügt u.U., das fehlende Wort zu sagen statt des ganzen Satzes. Bei der Darbietung durch den Lehrenden könnten die hörbaren Textteile durchaus langsamer und deutlicher gesprochen werden, damit sich die Lernenden auf die sinnvolle Ergänzung der Lücken konzentrieren. Diese Erleichterung ist bei der Präsentation über Tonträger nicht möglich. Die Lücken sind hier durch Herunterschalten des Tonvolumens einzubauen.³⁴³ Das Ausfüllen kann bei Einzelarbeit (im Sprachlabor) nur durch schriftliche Fixierung erfolgen.

Am geeignetsten ist die Arbeit im Klassenverband, da die Kontrolle hier flexibel vom Lehrenden gehandhabt werden kann, indem er auf die unterschiedlichen mündlichen Vorschläge der Lernenden

einght. (Der ursprüngliche Hörtext, der zwischendrin oder am Schluß vorgespielt wird, behält zwar als solcher seine Autorität, doch können auch von den Lernenden gefundene passende Ausdrucksvarianten als möglich anerkannt werden.) Wenn die fremdsprachliche Wortform nicht verfügbar ist, kann das muttersprachliche Äquivalent genannt werden. (Für die Einführung der entsprechenden Wörter wäre dies außerdem ein 'fruchtbarer' Augenblick.)

In einer Kombination von mündlicher und schriftlicher Arbeitsweise können Auswahl-Elemente (in ungeordneter Reihenfolge, evtl. mit überzähligen Elementen, oder in Mehrfach-Antworten) als zusätzliche Steuerungsmechanismen eingesetzt werden, die die Übungsaufgabe zwar erleichtern, aber nicht um ihre Wirkung bringen. Aus den verschiedenen Mutmaßungen muß auch jetzt noch mit Hilfe der Strategie des kognitiv ergänzenden Hörens der zutreffende Sinn herausgefunden werden. Eine gewisse Beschränkung folgt daraus, daß nur bekannte Elemente zur Auswahl gegeben werden können. Sie liegen den Lernenden während der Präsentation schriftlich auf Arbeitsblättern bzw. an der Tafel oder auf Folie vor.

BEISPIEL 1³⁴⁴

Mme Paré est notre cliente depuis des années et des années, et je ne sais même pas où elle habite.

Von den fünf durch Unterstreichung gekennzeichneten Hörlücken in diesem exemplarisch herausgegriffenen Satz kann die Bedeutung des ersten Substantivs *cliente* aus dem Kontext erschlossen werden: Der Apotheker spricht mit seiner Helferin über eine Kundin, der er das falsche Medikament mitgegeben hat. Das vielleicht in seiner weiblichen Form nicht bekannte und daher nicht identifizierte französische Wort kann nun entweder selbständig gefunden werden, oder es wird vom Lehrenden geliefert. Das verstandene *des années et des années* verweist auf eine Zeitbestimmung, die in dieser Funktion nur durch *depuis* zu ergänzen ist. (Wenn der Ausdruck als solcher nicht bekannt ist, könnte er mit Hilfe des dt. *seit* gefunden werden.) Nach der Identifizierung von *où elle habite* als einem vom Subjekt *je* abhängigen indirekten Fragesatz kommen als Prädikat des Hauptsatzes z.B. folgende Verben in Frage: *je me demande/ je vous demande/ je veux savoir/ je savais/ je sais*. Wird *pas* in seiner Funktion als Verneinungspartikel erkannt, scheiden einige Varianten als sinngemäß unpassend aus. Durch Vergleich mit dem Hörtext kann vielleicht schon die Entscheidung für die letzte Form fallen (*je ne sais .. pas*), wenn das verbleibende nicht diskriminierte *même* nicht zu große Schwierigkeiten bereitet. Auch dies kann jedoch von seiner Funktion als das Wissen spezifizierendes Adverb, selbst wenn es nicht bekannt ist, in seinem Bedeutungswert annähernd erschlossen werden. Dieses Verfahren setzt zwar ein gewisses Maß an grammatischem Funktionsverständnis bei den Lernenden voraus (durch entsprechende Illustration mit Beispielen ist dies im allgemeinen zu erzielen); es muß jedoch keineswegs in metasprachlicher komplizierter Terminologie durchgeführt werden, sondern ist durchaus dem intellektuellen Niveau der Lernenden anzupassen.

Die schriftliche Präsentation des Lückentextes (Variante b), evtl. wieder mit Auswahl-Elementen, bedeutet eine grundlegende Erleichterung des Verstehensprozesses, u.a. auch durch die Entlastung des auditiven Gedächtnisses, was negativ als Trainingsverlust zu werten ist. Schwerer wiegt jedoch die Tatsache, daß die Transkription des Hörtextes die Lernenden der Aufgabe enthebt, aus dem akustischen Lautstrom durch richtiges Segmentieren einen Sinn zu konstruieren. Da diese Fähigkeit eines ausgiebigen Übens bedarf, sollte der Rückgriff auf schriftliches Material so selten wie möglich erfolgen. Das Ausfüllen der Lücken darf überdies auf keinen Fall während des Hörens geschehen, da dann die eigenständige Sinnkonstruktion ganz unterbleiben würde.

Der Unterschied zwischen den beiden Varianten manifestiert sich auch in der Arbeitsweise. Bei Variante b) ist Einzelarbeit (entweder mit individuellem Tonträger im Sprachlabor bzw. zu Hause oder nach gemeinsamem Anhören als Stillarbeit in der Klasse) angezeigt. Die Kontrolle könnte durch erneutes Anhören des vollständigen Hörtextes (auf Tonträger) entweder durch den Lernenden selbst oder durch den Partner erfolgen. Der mögliche Wechsel der Arbeitsweise wäre u.U. ein Rechtfertigungsgrund für den schriftlichen Lückentext, der sehr viel weniger anstrengt als die Arbeit mit dem mündlichen Lückentext, die nur über kurze Textstrecken hinweg durchgehalten werden kann. Da andererseits das ergänzende Hören ein bestimmtes Maß an Kontextlänge erfordert, um sinnvolle Mutmaßungen zu ermöglichen, kann eine schriftliche Phase die notwendige Entspannung durch Veränderung bewirken. Der schriftliche Lückentext ist auch zur Einführung in die hier zu übende Technik des ergänzenden Hörens geeignet (indem er die 'Sinninseln' fixiert und verdeutlicht, von denen aus die konstruktive Vervollständigung erfolgt) sowie auch zur Einführung in die Arbeit mit Auswahl-Elementen.

Die dritte Variante ist in ihrer Lernwirkung völlig anders. Werden die Lücken dort gesetzt, wo das Verständnis gewährleistet scheint und nicht dort, wo der Lernende vermutlich Schwierigkeiten

hat, so wird keine Hilfestellung bei der Strategieaneignung geboten, sondern lediglich eine Krücke zur Erleichterung des Verstehens mit Hilfe des schriftlichen Mediums. Die Arbeitsweise entspricht der von Variante b).

Die Lückenplazierung³⁴⁵ bei den drei Varianten erfordert demnach eine sorgfältige Reflexion, da sie über die tatsächlich zu erbringende Leistung und damit über die Grundvoraussetzungen für den Erfolg einer Übung entscheidet.

ZUORDNUNGSÜBUNGEN

Die Schülertätigkeit des Zuordnens konstituiert vier Haupttypen, von denen die beiden letzten in zwei bzw. drei Untertypen unterteilt werden.

Übungstyp 4.2 "Funktionales Hören"

Ein gezieltes Üben der Sinnkonstruktion anhand der eingehenden phonologisch-prosodischen, lexikalischen und morpho-syntaktischen Daten ist durch die analysierende **Zuordnung von Textelementen zu metasprachlichen Funktionskategorien** möglich. Es geht um die Identifizierung von die Wortgrenzen überschreitenden, für die Sinnstruktur des Textes konstitutiven Einheiten, deren fremdsprachliche Äußerungsformen als solche gelernt werden müssen, während die Kategorien selbst aus der allgemeinen Sprach- bzw. Kommunikationskompetenz als bekannt vorausgesetzt werden können (HAYES 1970³⁴⁶). Der Transfer muß jedoch bewußt geübt werden.

Als mögliche Kategorien kommen z.B. in Betracht: Subjekt bzw. Agens einer Handlung, Objekt einer Handlung, Vollzugsart (gekennzeichnet durch Tempus, Modus, etc.) und Umstände einer Handlung (Zeit, Ort, Art und Weise, Intensität etc.), attributive Differenzierung bei Sach- und Personenbeschreibung, logische Gliederung durch Konjunktionen (Grund, Zweck, Folge etc.).³⁴⁷ Diesen die eigentliche Aussage enthaltenden Einheiten liegt das traditionelle rhetorische Frageschema zugrunde: WER HAT WAS, WO, WODURCH, WARUM, AUF WELCHE WEISE, WANN GETAN?³⁴⁸

Ebenso wichtig ist jedoch auch die Identifizierung jener formelhaften Einheiten in ihrer fremdsprachlichen Form, die vor allem in spontan gesprochener Sprache den Kontakt zu dem Gesprächspartner aufrechterhalten bzw. einleiten oder dessen Ende signalisieren, wie z.B. im Französischen: *on peut dire que - vous avez dit - je crois - on peut le dire - il faut bien le dire - eh bien - mais là - je dirais volontiers que - si j'ose dire - il faut dire que - je pourrais dire - est-ce que je dois avouer que - vous vous en souvenez peut-être - bon, eh bien - et alors je dirais que - je me trompe peut-être - vous savez*³⁴⁹

Werden diese 'Kontakteme' nicht schnell genug als solche erkannt, so können die eigentlichen Aussagen u.U. im manchmal recht weitschweifigen Verbalismus dieser Floskeln untergehen. Das gleiche gilt für Einkleidungsformeln, die manche Sprachen, wie z.B. das Französische, zur meist emotional bedingten Hervorhebung von Aussagen verwenden. Um bei den Lernenden Verwirrungen durch Anakoluthe und Fehlstarts bzw. Neuansätze sowie hesitative Pausenfüller zu vermeiden, müssen ihnen auch diese Unvollkommenheiten als in spontaner Rede vorkommende Normalitäten bewußt gemacht werden, mit denen zu rechnen ist.³⁵⁰

In der Materialgestaltung unterscheidet sich dieser Übungstyp nicht von den bisher erläuterten, d.h. es ist auch hier ein unbekannter Hörtext mit überwiegend bekanntem oder aus dem Kontext zu erschließendem Sprachmaterial auszuwählen. Zur Steuerung bedient er sich eines **graphischen Schemas**, das die metasprachlichen, oben genannten Kategorien enthält, denen die entsprechenden, im Text vorkommenden fremdsprachlichen Äußerungsformen zuzuordnen sind. Eine Stufung des Schwierigkeitsgrades im Sinne einer Übungsprogression ist dadurch zu erreichen, daß den Lernenden zunächst für einen bestimmten Abschnitt des Hörtextes das ausgefüllte Schema (auf einem Arbeitsblatt) vorgelegt wird. Beim neuerlichen Anhören des Textes (das individuell über Tonträger erfolgen sollte, um dem unterschiedlichen Lerntempo, d.h. hier dem unterschiedlichen Bedürfnis nach Wiederholung gerecht zu werden) kreuzen die Lernenden (in Einzel- oder Partnerarbeit) die in der Reihenfolge ihres Vorkommens eingetragenen Einheiten an, die sie im Text wiederfinden und dessen kategoriale Einordnung sie nachvollziehen konnten. Ein Zwischenschritt könnte evtl. darin bestehen, ein z.T.

falsch ausgefülltes Schema vorzugeben, dieses überprüfen und die unzutreffenden Zuordnungen berichtigen zu lassen. Schließlich werden die Äußerungsformen unsortiert, aber in der Reihenfolge ihres Vorkommens getrennt vom Schema gegeben, so daß die kategoriale Zuordnung selbständig geleistet werden muß. Eine weitere Erschwerung bewirkt das Durcheinanderbringen der Reihenfolge. Als letzter Schritt folgt dann die Aufgabe, das Schema selbständig auszufüllen, indem die bei oder unmittelbar nach dem Hören aufgeschriebenen Äußerungsformen den richtigen Kategorien zugeordnet werden. Die einzelnen Schritte können an aufeinander folgenden Textabschnitten oder (zeitlich getrennt) an verschiedenen Texten vollzogen werden.

Eine **mündliche** Zuordnung wird meistens zu hohe Anforderungen vor allem an die Behaltenskapazität stellen. Sie wäre nur beim gemeinsamen Abhören im Klassenverband möglich, wenn nacheinander die im Text vorkommenden Äußerungsformen für bestimmte Phänomene (z.B. Kontakte, Anakoluthe etc.) signalisiert und durch den Lehrenden kontrolliert werden. Das graphische Schema wäre dann an der Tafel bzw. auf Folie verfügbar zu machen.

Dieser anspruchsvolle, auch in der Vorbereitung für den Lehrenden zunächst aufwendige Übungstyp muß in seiner konkreten Gestaltung sowohl dem Text als auch dem intellektuellen Niveau der Lerngruppe angepaßt werden. In seinem Lerneffekt kann er nicht hoch genug bewertet werden, vorausgesetzt, es gelingt, auch den Lernenden die Anstrengung als lohnend erscheinen zu lassen, so daß sie die Anwendung und Überprüfung von speziellen analytischen Kenntnissen als Motivationsform annehmen.

BEISPIEL 2

Hörtext³⁵¹

- *Alors, cher Guillaume, qu'est-ce que tu fais en dehors de tes cours à l'école?*
- *Pas grand-chose, je me repose beaucoup, mais il m'arrive de faire des activités dites sportives, telle le cyclotourisme, je fais le tour du pâté de maisons, je fais du/ de la course à pied aussi, mais c'est dur. Sinon je fais beaucoup de sport en chambre. J'écoute beaucoup de musique, je lis beaucoup, c'est une activité intellectuelle très très intéressante et je viens d'apercevoir qu'en fait je ne faisais pas beaucoup de choses dans ma pauvre vie. Et toi, Olivier?*
- *Oh moi, j'adore jouer au football.*
- *Ah oui, j'aime beaucoup les footballeurs.*
- *Merci. Je joue en club, dans l'équipe de ma ville et je joue aussi avec ...*
- *Ma ville, c'est où ça?*
- *Le Vézinay [?], et je joue aussi avec l'équipe de l'école, à l'ESIEE. Donc, je joue le dimanche après-midi avec l'équipe de ma ville et le jeudi après-midi avec l'équipe de l'ESIEE. Et normalement je devrais m'entraîner, mais comme il faut beaucoup courir et que je n'aime pas trop courir, mais que je préfère jouer je dis à mes copains du Vézinay que je m'entraîne avec l'équipe de l'ESIEE et je dis ...*
- *Tu dis aux copains de l'ESIEE que tu t'entraînes avec les types du Vézinay.*
- *Voilà exactement.*
- *C'est cela. Tu es rusé. Cela prouve qu'il y a des sportifs qui réfléchissent quand même, surtout des footballeurs.*
- *Mais je crois que tu parles sans connaître vraiment le sport, et c'est dommage. Je pense que tu ferais bien de faire un tour dans les gymnases de l'école. Tu pourrais t'apercevoir qu'il y a de nombreuses possibilités et certainement beaucoup de sports que tu pourrais découvrir et qui te plairaient sûrement et qui seraient plus intéressants que faire le tour du pâté de maisons.*
- *Oui, mais c'est très vallonné chez moi et au moins ça me développe ma volonté. C'est ça le sport, c'est développer la volonté, continuer, alors qu'on a plein dans les jambes, qu'on est fatigué, continuer, c'est-à-dire, c'est ça. Alors le sport, c'est l'entraînement qui est le plus intéressant. Parce que jouer c'est ludique, c'est facile, c'est motivant. Le plus dur dans le sport, c'est s'entraîner en solitaire pour accroître ses performances. C'est pas de faire mumuse[?] avec les copains avec une balle.*
- *Non le sport, c'est d'abord un plaisir et je crois que tu n'as pas tout compris là.*
- *Mais on n'a rien sans rien.*
- *C'était pour ça que tu te moques des sportifs à longueur de journée.*
- *Mais je ne me moque pas des sportifs, j'en ai fait partie, pendant [?] un très court instant. Mais sérieusement, si tu joues et que tu n'as pas les capacités physiques nécessaires tu vas t'essouffler au bout de trois allers-retours de terrain, tu auras besoin de t'arrêter, tu seras d'un grand secours à ton équipe et tu t'amuseras, certes, mais eux peut-être un peu moins.*

Kontakteme

Alors, cher Guillaume - Et toi, Olivier - merci - voilà exactement - c'est cela - c'est-à-dire - c'est ça - alors - non - sérieusement

Akzentuierung, Differenzierung, Modifizierung, Wertung

c'est ça (le sport) - c'est pour ça que - ce qui est intéressant c'est que - c'est là que - c'est ça qui normalement - surtout - sûrement - certainement - certes - au moins - peut-être un peu moins - il m'arrive de + Infin. - je viens d'apercevoir que

beaucoup (se reposer) - trop (courir)

c'est dur - c'est une activité intellectuelle très très intéressante - c'est quand même intéressant de + Infin. - c'est dommage - le plus dur, c'est - c'est pas de + Infin. - c'est d'abord

tu es rusé - tu ferais bien de

je devrais (m'entraîner) - il faut (beaucoup courir)

j'adore - je n'aime pas (trop courir) - je préfère (jouer)

dites (sportives) - telle (le cyclotourisme)

Argumentationsformeln

cela prouve que - je crois que - c'était pour ça que - tu pourrais t'apercevoir que

Orts- und Zeitrelationen

en dehors de tes cours - à l'école - dans ma pauvre vie - dans l'équipe de ma ville - avec l'équipe de l'école - dans les gymnases de l'école - chez moi -

le dimanche après-midi - le jeudi après-midi à la longueur des journées - pendant un très court instant - au bout de trois aller-retours de terrain

Logische Relationen

mais - sinon - comme - et que - mais que - alors qu'(on a plein dans les jambes) - parce que - si

Sprechsprachliche Unvollkommenheiten:

Je fais du/ de la course

Eigennamen

Le Vézinay - ESIEE

Schlüsseläußerungen: Verben und Objekte

Faire (grand-chose / des activités sportives / le tour du pâté de maisons / de la course à pied / beaucoup de sport en chambre) - se reposer - écouter (beaucoup de musique) - lire - jouer (au football / en club) - s'entraîner - courir - développer la volonté - continuer - se moquer (des sportifs) - faire partie - s'essouffler - s'arrêter - s'amuser

Was hier an einem relativ komplexen Originaltext gezeigt wurde³⁵², läßt sich grundsätzlich auch bei einfacheren Hörtexten anwenden. Wenn man frühzeitig damit anfängt und die Lernenden so allmählich an dieses Vorgehen gewöhnt, stellt es auch keine zu hohen Anforderungen mehr an das intellektuelle Niveau. Es muß allerdings gewährleistet sein, daß das nicht aus dem Kontext zu erschließende Sprachmaterial bekannt ist bzw. vorher bekannt gemacht wird. Nach der Textdarbietung empfiehlt es sich, den Lernenden wiedergeben zu lassen, was er verstanden hat, insgesamt oder abschnittsweise. Hier sind sowohl mehr oder weniger ausführliche inhaltliche Zusammenfassungen als auch einzelne Details zulässig, da beides dazu dient, das noch nicht Verstandene deutlich zu machen. In der Regel kommt dabei nur die Muttersprache als Kommunikationsmittel in Frage, da das Niveau des rezipierten Textes über dem fremdsprachlichen Produktionsniveau liegen sollte.

Übungstyp 4.3 "Transkriptionsvergleich"

Der Einsatz sinnkonstruierender Strategien beim **Identifizieren bestimmter verwechselbarer Lautketten** ist durch das Zuordnen dieser Lautketten zu der jeweils richtigen Transkription zu üben, die aus einer Reihe verschiedener Versionen ausgewählt werden muß. Ausgangspunkt für die Materialgestaltung ist ein Hörtext bzw. mehrere Ausschnitte aus Hörtexten, die eine ausreichende Anzahl von möglichst ähnlichen Problemfällen in verschiedener Umgebung aufweisen. Sie werden zunächst im Ganzen zu Gehör gebracht.

Bei der der Steuerung dienenden Aufbereitung der Mehrfach-Antworten sind die Distraktoren so zu wählen, daß vor allem die am häufigsten verwechselten lexikalischen und morpho-syntaktischen Möglichkeiten angeboten werden.³⁵³ Der Lernende sollte sich nicht aufgrund der akustischen Wahr-

nehmung, sondern nur aufgrund der semantischen und grammatischen Überprüfung für die richtige, d.h. in den Kontext passende Transkription entscheiden können. Die Sinnkonstruktion kann dadurch erleichtert werden, daß auf prosodische Phänomene wie z.B. unterschiedliche Rhythmen aufmerksam gemacht wird.

Bei der Arbeit im Klassenverband werden die nummerierten Mehrfach-Antworten am besten während des abschnittweisen Vorspielens des Textes vom Tonträger oder während des Darbietens durch den Lehrer (der bei nicht selbst gefertigten Materialien die Aussprache des vorliegenden Hörtextes möglichst genau imitieren muß) an den entsprechenden Stellen auf Folie eingeblendet. Die Arbeitsabschnitte mit Pausen dazwischen sind so zu wählen, daß der Kontext deutlich genug wird. Die Kontrolle kann entweder sofort durch den Lehrenden oder am Schluß durch Vergleich der angekreuzten Varianten mit dem Lösungsblatt erfolgen (in Selbst- oder Partnerkontrolle). Einzelarbeit (mit dem Tonträger und den Mehrfach-Elementen auf einem Arbeitsblatt) ist zwar schwieriger und nicht allen Lerngruppen zuzumuten, hat aber auch hier den Vorteil, daß jeder gefordert ist und individuell nach seinem Rhythmus arbeiten kann. Das Bedürfnis zu verstehen sollte im Vordergrund der Motivation stehen.

Anfangs sollten vor allem die typischen, morphologisch bedingten Hörirrtümer präsentiert werden, die sich in fast jedem Hörtext finden lassen, etwa:

BEISPIEL 3

1. a) *Il l'a faite (en une journée)*
b) *Il la fête (en une journée)*
c) *Ila fête (en une journée)*
2. a) *Ils la saluent (encore)?*
b) *Il la salut (encore)?*
3. a) *Et tu domines (comme ça la famille)?*
b) *Etude au mine (comme ça la famille)?*

Der nächste Übungstyp mit seinen beiden Untertypen ist dem **pragmatischen** Verstehen gewidmet.

Übungstyp 4.4.1 "Pragmatische Paraphrase"

Eine Konzentration auf den pragmatischen Bereich wird dadurch erreicht, daß **Sprechakte** entsprechenden **Paraphrasen oder metasprachlichen Beschreibungen** (muttersprachlich oder fremdsprachlich) zuzuordnen sind (WICKE 1977). Die Sprachgebung der Sprechakte sollte z.T. über das Niveau des produktiv zu Beherrschenden hinausgehen. Wo die Übung nicht zur Vorbereitung produktiver Übungen dient (s. Übungstyp 6.3.1), muß die Äußerung nicht Wort für Wort, sondern nur in ihrer pragmatischen Bedeutung verstanden werden. Daran sollte der Lehrende denken, wenn er - was wohl unvermeidlich ist - kompositorisch tätig wird. Allerdings können auch dialogische oder gemischte Originaltexte (vor allem Filme mit handlungsbezogener Sprache) sowie didaktische Texte nach brauchbarem Material abgesucht werden, das gegebenenfalls je nach Bedarf zurecht komponiert wird, so daß es eine ausreichende situationelle Einbettung aufweist.

Die steuernde Aufbereitung kann so aussehen, daß entweder jeweils eine Sprechaktäußerung mehreren Paraphrasen bzw. Beschreibungen gegenübergestellt wird (Mehrfach-Antworten, Beispiel 4), oder mehrere (verwechselbare) Sprechaktäußerungen³⁵⁴ werden mit einer Paraphrase bzw. Beschreibung konfrontiert, und die passende ist zuzuordnen (Beispiel 5). Bei einfacher Zuordnung (eine Paraphrase - eine Sprechaktäußerung) kann die Distraction auch durch die ungeordnete Reihenfolge der zuzuordnenden Sprechaktäußerungen (mit überzähligen Elementen oder ohne) erreicht werden (Beispiel 6).

Zu beginnen ist jedoch immer mit einer Sprechaktäußerung, da es um deren interpretierendes Verstehen geht.

Als Arbeitsweise eignet sich die mündlich-schriftliche Einzelarbeit in der Klasse: der Lehrende trägt vor, die Lernenden lesen die Paraphrasen und kreuzen die Ergebnisse ihrer Zuordnungen auf dem Arbeitsblatt an. Die individuelle Lernintensität ist hier größer als bei der gemeinsamen Arbeit im Klassenverband. Eine Individualisierung auch des Tempos wäre nur durch einen Tonträger zu erreichen, der vom Lehrenden vorher besprochen wird und der vom Lernenden nach seinem Bedarf zu handhaben ist. Die Möglichkeit der Selbst- bzw. Partnerkontrolle ist durch das Lösungsblatt gewähr-

leistet. Bei entsprechender Vorbereitung dürfte es nicht schwerfallen, die Lernenden in diesem Übungstyp für die Informationsaufnahme auf der pragmatischen Ebene zu motivieren.

BEISPIEL 4

Mehrfachantworten:

Tu savais que je ne me sentais pas bien. Pourquoi viens-tu si tard?

- a) Informationsfrage mit Vorwurfscharakter
- b) Angebot
- c) Wunsch mit direkter Appellfunktion

C'est terrible, le temps qu'il fait. Si seulement la pluie s'arrêtait.

- a) Bedingte Aussage
- b) Bitte um Erlaubnis
- c) Wunsch ohne direkte Appellfunktion

C'est tellement beau ici. On reste deux jours de plus?

- a) Wunsch mit direkter Appellfunktion
- b) Vorschlag
- c) Informationsfrage

Ma situation est atroce. Que faire pour en sortir?

- a) Wunsch erfragen
- b) Informationsfrage mit Vorwurfscharakter
- c) Um Rat fragen

Il fait tellement chaud ici. Je ne pourrais pas ouvrir la porte?

- a) Informationsfrage
- b) Bitte um Erlaubnis
- c) Um Rat fragen

Les vacances finissent seulement dans cinq jours. Vous ne pourriez pas rester encore un peu?

- a) Vorschlag
- b) Wunsch erfragen
- c) Wunsch mit direkter Appellfunktion

Maintenant je comprends pourquoi il n'est plus venu. Depuis combien de temps est-ce qu'il est déjà malade?

- a) Angebot
- b) Informationsfrage
- c) Bitte um Erlaubnis

BEISPIEL 5

Frage nach dem Wohnort

1. *Where do you live?*
2. *When do you leave?*

Frage nach dem Befinden bzw. Begrüßungsformel

1. *How old are you?*
2. *How are you?*

BEISPIEL 6

Einfache Zuordnung (unterstrichene Paraphrasen s. Beispiel 1, Sprechaktäußerungen in ungeordneter Reihenfolge, mit überzähligen Elementen):

Dis-moi ce que je peux faire - Tu aurais dû venir plus tôt - Restez encore un peu - J'aimerais que le temps change - Tu veux que j'ouvre la porte? - J'aimerais savoir plus sur lui - Comment veux-tu la changer? - Tu es d'accord qu'on prolonge notre séjour? - J'aimerais savoir quand le temps changera - Tu permets que j'ouvre la porte? - Vous voulez rester encore? -

ÜBUNGSTYP 4.4.2 "Pragmatische Reaktion"

Eine weitere Möglichkeit, das pragmatische Verstehen zu üben, besteht darin, gegebenen Sprechaktäußerungen die passenden, den bekannten kommunikativen Verhaltensmustern entsprechenden Reaktionen zuordnen zu lassen. Diese sind nicht selbständig zu produzieren, sondern ebenfalls gegeben, entweder in ungeordneter Reihenfolge oder in Form von Mehrfach-Antworten. In beiden Fällen muß zwar eine eindeutige Entscheidung möglich sein, doch kann der Schwierigkeitsgrad dadurch

abgestuft werden, daß die Distraktoren mehr oder weniger nah an die richtige Reaktion herankommen. Wie beim vorherigen Übungstyp ist auch hier wieder daran zu denken, daß u.a. auch anspruchsvollere Sprachgebungen gewählt werden, um das Verstehen auf ein höheres Niveau zu bringen. Dies gilt sowohl für die Initialäußerungen als auch für die Reaktionsäußerungen, soweit sie nicht als Muster für eigene Äußerungen dienen und damit zur Vorbereitung auf die Produktionsübungen (s. Übungstyp 6.3.2)

Bei der Arbeit im Klassenverband kann die Übung in einer - der Materialgestaltung angemessenen - kommunikativen Weise durchgeführt werden, und zwar lehrer- oder schülergesteuert. Entweder initiiert der Lehrende den Mini-Dialog, und die Lernenden antworten, nachdem sie aus den schriftlich (an der Tafel, auf Folie oder auf dem Arbeitsblatt) gegebenen Reaktionsmöglichkeiten (Mehrfach-Antworten oder ungeordnete Reihenfolge) die richtige herausgesucht haben. Oder es werden Kärtchen mit farblich unterschiedenen initiiierenden und reagierenden Dialogteilen (ohne Mehrfach-Antworten, aber evtl. mit überzähligen Elementen) an die Lernenden verteilt. Es entsteht ein lebendiger mündlicher Dialog, bei dem das von dem anderen Gesagte in seiner pragmatischen Bedeutung verstanden werden muß und zum Beweis eine adäquate Antwort gegeben wird. Das - notgedrungen - schriftlich zu präsentierende Material sollte jedoch nicht abgelesen, sondern nach der *Read-and-look-up*-Technik aus dem Gedächtnis reproduziert werden. Die Kontrolle erfolgt unmittelbar durch den Lehrenden. Werden die Mini-Dialoge in Partnerarbeit erstellt, so sollte der Rollenwechsel schon beim ersten Durchgang erfolgen, damit beide Partner die Gelegenheit haben, ihr unmittelbares Verstehen zu üben. Zur Kontrolle ist hier ein Lösungsblatt nötig. Als Motivationsform fungiert das kommunikative Rollenspiel. Soll die Übung als Wettspiel organisiert werden, so wird die Rolle der Dialoginitiatoren und die der Antwortenden wechselweise an verschiedene Gruppen delegiert, und es werden Punkte für schnelle und richtige Reaktionen vergeben.

BEISPIEL 7

Mehrfach-Antworten:

Demain soir, ça vous va?

- a) *Je vous en prie*
- b) *Très bien merci, et vous?*
- c) *Oui, parfaitement*

Vous venez ce soir?

- a) *Oui, je veux bien*
- b) *Oh, excusez-moi*
- c) *Si vous voulez*
- d) *Non, je ne peux pas*

Le rouge vous va très bien

- a) *Vous croyez vraiment?*
- b) *Oui, un peu*
- c) *De rien*

Est-ce qu'il pleut dehors?

- a) *Oui, il est mauvais*
- b) *Ce n'est rien*
- c) *Mais non, il fait beau*

Est-ce que je pourrais parler à Mme Berger, s'il vous plaît?

- a) *Quand est-ce qu'elle viendra?*
- b) *Ne quittez pas*
- c) *Je n'en sais rien*

Madame, vous désirez?

- a) *Vous avez des melons mûrs?*
- b) *Je préfère jouer au tennis*
- c) *Si on allait au cinéma?*
- d) *Un instant, s'il vous plaît*

Vous avez l'heure?

- a) *Oui, il y a une heure*
- b) *Je ne connais pas*
- c) *Je n'ai pas de montre*

d) *Dans deux heures et demie*

Auswahl-Elemente (in ungeordneter Reihenfolge):

*Mais non, il fait beau - Oui, il y a une heure - Je n'ai pas de montre - Ne quittez pas - Vous avez des melons mûrs? - Non, je ne peux pas - Oui, parfaitement - Vous croyez vraiment?*³⁵⁵

Überzählige Elemente erübrigen sich, wenn die Antworten in sich genügend Distraktoren enthalten.

Das **selektive Hören** kann in drei verschiedenen Formen geübt werden.

Übungstyp 4.5.1 "Summarischer Inhaltsvergleich"

Für die übende Anwendung der Strategie des selektiven Hörens ist ebenfalls die Schülertätigkeit des Zuordnens vorrangig geeignet. Vielfältig abgestufte Übungsmöglichkeiten bietet die **Zuordnung von Texteinheiten zu Inhaltsangaben, Überschriften und Schlagzeilen** (bei monologischen Handlungs- oder Sachtexten) bzw. **Situationsangaben und Umschreibungen der Sprechaktsequenzen** (bei dialogischen Texten). Die Aufmerksamkeit der Lernenden wird hier auf das Erfassen des Wesentlichen im Sinne der Kernaussage gelenkt (*listening for gist*). Die Fokussierung durch die 'Metatexte' kann vor und/ oder nach der Präsentation der Hörtexte erfolgen. Je nach Lernniveau können die Metatexte auch in der Muttersprache gegeben werden. Ihre inhaltliche Ähnlichkeit entscheidet über den Genauigkeitsgrad des verlangten Verständnisses.

Die mündliche Darbietung beider Textreihen stellt erhöhte Anforderungen an das Behalten. Hier ist die Zuordnung von jeweils einer Hörtexteinheit zu Zweifach- oder Mehrfach-Antworten der Metatexte nur möglich, wenn sie alle noch im Gedächtnis präsent sind. Subtilere Unterscheidungen können bei der Prüfung der Übereinstimmung kaum wahrgenommen werden. Die schriftliche Darbietung der Metatexte ermöglicht dagegen eine immanente Distraction durch ungeordnete Reihenfolge. Jeweils nach der Darbietung einer Hörtexteinheit werden dann die numeriert aufgelisteten Metatexte durchgelesen und der richtige angekreuzt. Durch überzählige Elemente kann die Wahl erschwert und die Ratemöglichkeit reduziert werden.

Die Übung kann im Klassenverband sowohl mündlich als auch mündlich-schriftlich durchgeführt werden. Bei rein mündlicher Arbeit, die sehr leistungsintensiv ist (und u.a. hohe Anforderungen an das Gedächtnis stellt), wird das Tempo durchgehend vom Lehrenden bestimmt. Bei mündlich-schriftlicher Arbeit kann es z.T. individualisiert werden. Für die Einzelarbeit (im Sprachlabor) oder Partnerarbeit (zum Zwecke der gegenseitigen, u.U. auch einseitigen Hilfe) wird die schriftliche Vorgabe der Metatexte sowie ein Lösungsblatt benötigt. Der Überprüfung der Übereinstimmung liegt als Motivation die Informationsaufnahme zugrunde.

Übungstyp 4.5.2 "Bildvergleich"

Bei der Zuordnung von Texten zu bildlichen oder graphischen Darstellungen ist das Behaltensproblem weitgehend ausgeschaltet, da die Überprüfung unmittelbar während des Hörens erfolgen kann. In Frage kommen Textsorten, deren Aussagen bildlich oder graphisch darstellbar sind, also beschreibende Texte für statische Darstellungen und erzählende Texte für eine Abfolge von Darstellungen. Bei beschreibenden Texten ist aus mehreren, mehr oder weniger ähnlichen visuellen Darstellungen diejenige herauszufinden, die mit den Aussagen des beschreibenden Textes übereinstimmt. Dabei kann speziell auf kontrastierende Kategorien abgehoben werden (Numerus, Person, Genus, Kasus, Tempus, Modus, affirmativ/ negativ, aktiv/ passiv etc.) Bei erzählenden Texten treffen die handlungsbezogenen, ungeordneten Einzeldarstellungen auf einen bestimmten Textabschnitt des Erzähltextes zu und müssen in die richtige Reihenfolge gebracht werden. Es geht also um das Erfassen von mehr oder weniger detaillierten Einzelaussagen, die inhaltlich die verschiedensten, auch altersbedingten Interessenhorizonte abdecken können, von der kindlichen Spielzeugbeschreibung und einfachen Geschichten bis zu allgemeinen oder fachspezifischen wissenschaftlichen Sachverhalten und Versuchsanordnungen. Die Darstellungen reichen entsprechend von der kindlichen Zeichnung bis zum komplizierten graphischen Schema (auf Folie oder Arbeitsblatt).

Als relativ aufwendige Variante wäre die Arbeit mit Filmen zu nennen. Hier lassen sich durch Trennung von Ton- und Bildpassagen auch Dialogpartien mit verschiedenen Szeneneinstellungen konfrontieren. Allerdings genügt meist ein relativ grobes Erfassen, um die richtige Entscheidung tref-

fen zu können. Dies kann sinnvollerweise nur in der Arbeit im Klassenverband bei unmittelbarer Kontrolle durch den Lehrenden geschehen.

Für die erstgenannten Möglichkeiten bedeutet Einzelarbeit in der Klasse oder im Sprachlabor größere Lernintensität, da bei der Gemeinschaftsarbeit das tatsächliche Erbringen der Lernleistung eigentlich nur bei dem Schüler konstatiert werden kann, der sich sozusagen stellvertretend äußert. Andererseits kann der Übung im Klassenverband vor allem bei jüngeren Schülern eher ein spielerisches Element abgewonnen werden, durch das Wettfeiern um das Herausbekommen der Passung. Bei Einzelarbeit ist Partnerkontrolle (mit Hilfe des Lösungsblattes, das z.B. Nummern und Buchstaben zusammenfügt) der Selbstkontrolle vorzuziehen.

Übungstyp 4.5.3 "Richtig/ Falsch-Aussagen"

Sowohl inhaltlich-propositionales als auch pragmatisches Detail- oder Globalverstehen läßt sich durch das viel praktizierte Verfahren überprüfen, bei dem dem Lernenden eine Auswahl von den Hörtext betreffenden schriftlichen **Aussagen** präsentiert werden, die aufgrund des Textverständnisses als richtig oder falsch zu beurteilen sind. (Eine mündliche Präsentation ist aufgrund der begrenzten Gedächtniskapazität nur bei ganz einfachen, kurzen Aussagen möglich.) In der Formulierung steht eine breite Palette an Schwierigkeitsabstufungen zur Verfügung, die von der sofort erkennbaren wörtlichen Anführung über die Beschreibung der Sprechintentionen bis zu interpretativen Äußerungen reicht.

Noch eine stärkere Fokussierung im Sinne der Bewußtmachung der Textstruktur kann durch Aussagen bewirkt werden, die als **Antworten auf Fragen** formuliert werden. Für die den propositionalen Bereich betreffenden Fragen bietet sich wieder das Rhetorik-Schema an. Im Gegensatz zum Hörtext dürfen weder die Fragen noch die Antworten Verständnisschwierigkeiten aufwerfen. Soll eine interpretative Auswertung erfolgen, die über dem bisher erreichten fremdsprachlichen Kompetenzniveau liegt, so können die Fragen und Antworten sogar in der Muttersprache gegeben werden. In diesem Fall ist die Kluft zwischen Textverstehen (das sich durchaus auf einem höheren Niveau bewegen kann) und produktiver Textbewältigung besonders eklatant.³⁵⁶ Die Auswahl kann hier auch aus Mehrfach-Antworten getroffen werden.

Als Arbeitsweise ist mündlich-schriftliche Partnerarbeit mit Lösungsblatt wieder effektiver als die ebenfalls mögliche Arbeit im Klassenverband.

KORRIGIERENDE ÜBUNGEN

Bei dem durch die Schülertätigkeit des Korrigierens konstituierten Übungstyp lassen sich zwei Untertypen unterscheiden.

Übungstyp 4.6.1 "Unsinnsaussagen"

Das **korrigierende Hören**, das, wie gesagt, in der muttersprachlichen Kommunikation gang und gäbe ist (vgl. S. 137), kann zu Übungszwecken bewußt als Schülertätigkeit eingesetzt werden. Korrekturübungen lenken die Aufmerksamkeit auf bestimmte Detail-Aspekte des Inhalts. Der Lehrende formuliert ad hoc einzelne oder auch zusammenhängende Aussagen (bzw. entnimmt sie einer Quelle), die die Lernenden aufgrund ihres Allgemein- oder (zusammen erarbeiteten) Spezialwissens (z.B. Textkenntnis oder landeskundliches Wissen) bzw. ihrer Lebenserfahrung auf den 'Sinngehalt' überprüfen können.

Soweit die eingebauten Fehler auf falscher Aussprache, Lexik und/ oder Grammatik beruhen, müssen sie sinnrelevant sein, z.B. durch falsche Besetzung der grammatischen Kategorien (Singular statt Plural, Gegenwart statt Vergangenheit etc.) zustandekommen. Auch auf textkonstitutive Elemente kann hier aufmerksam gemacht werden, z.B. falsche Anknüpfung, Verwechslung von Thema und Rhema etc. Bei spezieller Textkenntnis können auch Fehler eingebaut werden, die zwar nicht gegen Logik, Wirklichkeit und Textkohärenz verstoßen, aber den spezifischen Textinhalt verfälschen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, Bilder oder Graphiken zum Vergleich heranzuziehen.

BEISPIEL 8

1. *Gestern* werde ich nach Düsseldorf fahren
2. Auf dem Tisch saß eine große Blumenvase
3. Es hat sehr geregnet als uns lieb war

BEISPIEL 9

Liverpool is a very busy seaport about seventeen miles from London. Few ships come into the port of Liverpool. Every day many sheep sail out of this great port. They leave the decks of Liverpool for all parts of the sea. (RIVERS 1978, S. 75)

Die einzelne Aussage, die immer nur an einer Stelle einen Fehler enthält, muß von den Lernenden im Gedächtnis gespeichert werden können. Ansonsten kann die Übung durch verschiedene Hilfen dem Niveau der Lerngruppe angepaßt werden, ohne ihre eigentliche Wirkung - die hörende Konzentration auf einen sinnvollen Inhalt - zu verlieren. Die Aussage kann zunächst mehrmals wiederholt werden. Die Fehlerstelle kann vom Lehrenden durch seine Stimmführung gekennzeichnet werden - eine Erleichterung, die nur sinnvoll ist, solange sie von den Lernenden nicht als unnötiges 'Verraten' aufgefaßt wird. Werden richtige und falsche Aussagen miteinander vermischt, kann man sich darauf beschränken, die Lernenden nur über richtig und falsch entscheiden zu lassen, also nur rezeptiv zuordnend statt produktiv korrigierend. Die Korrektur selbst kann - wie beim ergänzenden Hören in Übungstyp 1.1 - auch muttersprachlich erfolgen, wenn der Hörtext weit über dem Produktionsniveau liegt. Die selbständige Produktion der richtigen Formulierung ist eigentlich nur zu leisten, wenn die Aussage im Bereich des Produktionsvermögens der Lernenden liegt. Sie müßten dann wohl die verbesserte Aussage insgesamt wiederholen, wobei der Lehrende Hilfestellung geben kann.

Die genannten Möglichkeiten können rein mündlich im Klassenverband realisiert werden. (Die Möglichkeit, daß die Lernenden selbst sich Unsinnsaussagen ausdenken und sich gegenseitig damit testen, wird im Kapitel "Gesprächsfähigkeit" erörtert, vgl. Übungstyp 6.3.1.). Bei 'lustigen' Ungeheimtheiten sollte die Spielfreude (als Fehlersuchspiel, gemeinsam oder im Wettbewerb miteinander) den Vorrang haben. Mündlich-schriftlich-mündliche Partnerarbeit (mit Lösungsblatt) nach dem *Read-and-look-up*-Prinzip ist ebenfalls denkbar.

Übungstyp 4.6.2 "Textüberprüfung"

Die Korrektur kann auch anhand einer fehlerhaften Niederschrift eines Hörtextes vorgenommen werden. Die Fehler, die sich in Mißgriffen bei der Wahl der Lexik und in der Morpho-Syntax manifestieren, sollen auch hier, wo der Lernende mit einem geschriebenen Text konfrontiert wird, nicht Vokabel- und Grammatikkenntnisse als solche testen, sondern auf falsche Formen aufmerksam machen, die Unstimmigkeiten in der Textaussage hervorrufen. Wichtig ist, daß das Korrigieren nach dem Anhören des Textes erfolgt und nicht etwa gleichzeitig mit diesem, denn es soll ja nicht aufgrund akustischen Hörens, sondern aufgrund sinnfindenden Verstehens stattfinden (vgl. Übungstyp 1.2). Ist die Produktion der richtigen Formen nicht zu leisten (weil der Text als Rezeptionstext über dem Produktionsniveau liegt), so werden wieder Mehrfach-Antworten vorgegeben. Die mündlich-schriftliche Arbeitsweise läßt Einzelarbeit geraten erscheinen. Die Kontrolle geschieht dann anhand eines Lösungsblattes, allein oder zusammen mit dem Partner. Da das Auswechseln der Arbeitsblätter Probleme geben kann, wenn z.B. die Korrektur des Partners unleserlich ist, überprüft jeder seine eigene Lösung, aber im Vergleich mit der des Partners. Auch diese Korrekturübung kann als Fehlersuchspiel im Wettbewerb organisiert werden. Die Informationsaufnahme ist darin immanent enthalten.

REPRODUKTIONSÜBUNGEN

Die folgenden drei Übungstypen basieren auf reproduzierenden Schülertätigkeiten, bei denen der gegebene Hörtext einmal ab- oder besser mitgelesen, zum anderen nachgesprochen bzw. niedergeschrieben und zum dritten zusammensetzend reproduziert wird.

Übungstyp 4.7 "Mitlesen"

Die gleichzeitige schriftliche Präsentation eines Hörtextes zum **Mitlesen** sollte nur so eingesetzt werden, daß die Hilfe nicht zur Krücke wird, ohne die der Lernende nicht mehr auskommen zu können meint. Da die Darbietung des Gehörten in schriftlicher Form durch die manifeste Segmentierung des Lautstroms eine eminente Erleichterung des Verstehensprozesses darstellt, muß eine Gewöhnung auf jeden Fall verhindert werden. Das Mitlesen empfiehlt sich im Rahmen der Rezeptionsübungen einmal für bestimmte lexikalisch oder grammatisch schwierige Passagen, deren Detailverstehen angestrebt wird, zum anderen für Texte mit spezifischen, von der Norm abweichenden, durch Soziolekte

oder regional gefärbte Dialekte bestimmten Aussprachegewohnheiten und morpho-syntaktischen Eigenheiten. In letzterem Fall kann das Schriftbild am Anfang sinnvollerweise eine Schlüsselrolle für das Verstehen übernehmen, das sonst kaum möglich wäre. Der allmähliche Entzug bzw. die partielle Inanspruchnahme nur bei Bedarf sind dann die weiteren Schritte auf dem Weg zum unmittelbaren Verständnis. Bei umgangssprachlichen Texten kann die 'gepflegtere' Version evtl. mit dazugegeben oder vom Lernenden selbst gefunden werden.

BEISPIEL 10

T'as vu Marlène? - D'main, j't'invite chez moi. - On s'f'ra une bonne bouffe. - On dit que'l fric fait pas l'bonheur. - J'viens d'finir l'oral de mon exam. - D'puis quèque temps, i m'cassait les pieds. - Y a plus d'beurre. - Faudrait pas qu'il vienne. - Le cadeau pour Nicole, j'lui donnerais c'soir.

Zu den umgangssprachlichen Ausspracheeigenheiten des Französischen, mit denen jeder Lernende bekanntgemacht werden muß, gehören vor allem die Elisionsphänomene, die nicht nur einzelne Laute in verschiedenen Stellungen betreffen, sondern auch einzelne Wörter in bestimmten Kontexten, wie z.B. *tu* in *tu as*, *ne* in *ne.. pas*, *il* in *il y a*, *il ne* in *il ne faut pas*, die direkten Objektspronomen *le*, *la*, *les* bei bestimmten Verben mit zweifacher Objektergänzung oder das Ersetzen von *il*, *ils* durch *y*.

An Strukturen wären vor allem bestimmte Eigenarten bei der Frage, der Verneinung, der Redewiedergabe und des Ausrufs zu berücksichtigen:

BEISPIEL 11

1. *Quand t'es arrivé? statt: Quand es-tu arrivé?/ Quand est-ce que tu es arrivé?*
2. *Pourquoi qu'tu dis ça? statt: Pourquoi est-ce que tu dis ça?*
3. *Pourquoi il a pas attendu? statt: Pourquoi n'a-t-il pas attendu?/ Pourquoi est-ce qu'il n'a pas attendu?*
4. *Qui tu cherches? statt: Qui cherches-tu?/ Qui est-ce que tu cherches?* 5. *A quoi tu penses? statt: A quoi penses-tu?/ A quoi est-ce que tu penses?*
6. *Qui c'est qui a sonné statt: Qui est-ce qui a sonné/ Qui a sonné?*
7. *Il m'a aidé pour pas que je fasse d'erreurs statt: Il m'a aidé pour que je ne fasse pas d'erreurs*
8. *«T'es qu'un imbécile!» qu'y m'dit statt: Il me dit: «Tu n'es qu'un imbécile!»*
9. *Ç'qu'il fait chaud! statt: Comme il fait chaud!*

Als ARBEITSWEISE kommt nur mündlich-schriftliche Einzelarbeit in Frage. Bei der selbständigen Übertragung in die Hochsprache kann ein Lösungsblatt geliefert werden Die Motivationsform der Informationsaufnahme bezieht sich hier gezielt auf schwer zu Verstehendes.

Übungstyp 4.8 "Nachsprechen bzw. Transkribieren"

Mit den Schülertätigkeiten des **Nachsprechens** und des **Niederschreibens** von mündlich präsentierten Texten oder Textpassagen wird das Verstehen insofern überprüft, als Unverstandenes sehr viel schwerer korrekt nachzusprechen und noch viel schwerer korrekt aufzuschreiben ist als Verstandenes. Der beträchtliche Arbeits- und vor allem Leistungsaufwand ist allerdings nur zu rechtfertigen, wenn Texte verwendet werden, die als Sprech- bzw. Schreibvorlage dienen können. Durch die Reproduktion wird nämlich neben der rezeptiven indirekt auch die produktive Kommunikationsfähigkeit vorbereitend mitgeübt. Die eigentlichen Hörtexte, die ja möglichst über dem Produktionsniveau liegen und nur verstanden zu werden brauchen, wären also zu schwer und unangemessen. Andererseits müssen auch Sprech- und Schreibvorlagen verstanden werden, denn sie richten sich ebenfalls an einen Hörer oder Leser. Der Schwierigkeitsgrad sollte so gewählt werden, daß dem Lernenden ein motivationsförderndes Erfolgserlebnis zuteil wird und nicht etwa eine demotivierende Frustration. Zur intensiven Behandlung geeigneter, d.h. für das Produktionsvermögen wichtiger Formulierungen ist vor allem der partielle Einsatz zu empfehlen. Die Entscheidung für Nachsprechen oder Niederschreiben ist nicht beliebig, sondern im Hinblick darauf zu treffen, ob der Text in der Sprachwirklichkeit eher gesprochen oder geschrieben wird.

Die mündliche Arbeit kann sich nur im Klassenverband realisieren. Beim Niederschreiben ist auch Einzelarbeit durch Tonbanddiktat möglich. Bei der Niederschrift ist darauf zu achten, daß die Lernenden nicht fortlaufend schreiben, sondern erst, wenn sie - wie beim Nachsprechen - den Sinn der Äußerung erfaßt haben. So kann ein Brief als Schreibvorlage entstehen, der durch das Lösungsblatt kontrolliert wird. (Kombination mit Übungstyp zur schriftlichen Ausdrucksfähigkeit)

Übungstyp 4.9 "Hörtext-Rekonstruktion"

Auf schriftliches Material ist der Übungstyp angewiesen, bei dem das Hörverstehen durch Textrekonstruktion anhand durcheinander gebrachter Einzelteile (*scrambled*) überprüft wird. Der Text muß so zerstückelt werden, daß er nur sinnvoll **zusammensetzen** ist, wenn man den vorher dargebotenen Hörtext verstanden hat. Das Gedächtnis spielt dabei allerdings auch eine Rolle. Bei leichteren Texten kann die Aufgabe dadurch erschwert werden, daß die morphematische Ausfüllung selbständig gefunden werden muß (wobei die Anforderungen an die Produktion angemessen sein sollten) oder in Auswahl-Elementen zur Wahl gestellt werden. Die Einzelteile können aus Wörtern oder Wortverbindungen, aber auch aus Sätzen oder ganzen Textpassagen bestehen.

Die Übung kann allein (Kontrolle durch Lösungsblatt) absolviert werden. Motivierender ist jedoch u.U. die Arbeit im Klassenverband - als gemeinsame Rekonstruktionsleistung eines schwierigen, aber die Lernenden interessierenden Textes. Durch Kombination mit dem vorigen Übungstyp lassen sich, vor allem wenn die Einzelteile aus größeren Textbausteinen bestehen, die Lernenden noch aktiver in die Arbeit einbeziehen. Der Lehrende diktiert gruppenweise die einzelnen Teile in ungeordneter Reihenfolge, und die Lernenden rekonstruieren am Schluß den zusammenhängenden Text aufgrund ihrer eigenen Aufzeichnungen (die sie jetzt lesend verstehen müssen) und den von den Mitschülern vorgelesenen Sätzen. Bei der Suche nach dem passenden Anknüpfungssatz bzw. der Textpassage können hier jeweils Probleme der Textkonstitution bewußt gemacht werden.

PRODUKTIONSÜBUNGEN

Werden **produzierendes Sprechen** oder **Schreiben** als Überprüfungstätigkeiten verwendet, so muß der Schwierigkeitsgrad der Produktion durchweg so gering sein, daß die Verstehensleistung durchsichtig bleibt und nicht durch Produktionsmängel verschleiert wird. Deshalb werden unter der Zielsetzung des Hörverstehens nur zwei Übungstypen aufgeführt, bei denen der produktive Anteil relativ unproblematisch ist. Die Übungen mit höherem Produktionsanteil werden der Entwicklung der produktiven Kommunikationsfähigkeiten zugerechnet.

Übungstyp 4.10 "Suchaufgabe"

Verbale Äußerungen, die sich durch ihre Kürze auszeichnen, sind Reaktionen auf Suchaufgaben, wie z.B. Weg-, Personen-, Sachbeschreibungen, deren richtiges Verständnis allein durch das Finden und Nennen des Ziels, der Person, der Sache dokumentiert wird. Zwischenfragen können das Verständnis kontrollieren und erfordern im allgemeinen nur verbale Kurzaußerungen (bei der Wegbeschreibung meist nur Namensnennungen). Die Hörtexte dürfen nicht zu schwer sein, da sie im allgemeinen Detailverstehen voraussetzen. Zur steuernden Erleichterung können bildliche oder graphische Darstellungen verwendet werden sowie u.U. auch verbale fremdsprachliche Hilfen in unvollständiger Form.

BEISPIEL 12

Vous êtes sur la grande place à droite en bas du plan. Suivez le grand boulevard qui mène vers le nord-ouest. Au premier carrefour, vous tournez à gauche et vous continuez tout droit jusqu'à un grand bâtiment jaune sur votre droite. (Quel est le nom de ce bâtiment?) Vous prenez la rue tout de suite après et au bout de cette rue, vous tombez encore sur une place rectangulaire avec une statue équestre au milieu, c'est-à-dire un homme sur un cheval. (Qui est cet homme?) Vous contournez la place du côté droit et vous la quittez par la troisième rue. (C'est quelle direction?) Vous longez un parc (Comment s'appelle-t-il?) et ensuite vous traversez un pont. Entre la première et la deuxième rue après le pont vous avez un grand immeuble blanc du côté gauche. (Qu'est-ce que c'est?) Dans la troisième rue à droite vous trouvez la maison où vous devez vous rendre en face d'une pharmacie. Quel est l'endroit de votre rendez-vous?

Lösung: *Le café de la Paix*

Es sind allerdings auch Suchaufgaben denkbar, bei denen Globalverstehen genügt, z.B. das Herausfinden von bekannten Erzählmärchen aufgrund vorgelesener Passagen oder das Identifizieren von Gesprächssituationen (Am Flughafen, Im Restaurant etc.) aufgrund situationsrelevanter Äußerungen, unterstützt durch Hintergrundgeräusche.

Die Übungen können sowohl im Klassenverband als auch in Einzelarbeit oder Partnerarbeit (der Partner liest statt des Lehrenden) mit Lösungsblatt bewältigt werden.

Übungstyp 4.11 "Fragen zum Hörtext beantworten"

Die selbständige Beantwortung von Fragen - im Gegensatz zur im Rezeptiven verbleibenden Auswahl aus Mehrfach-Antworten (s. Übungstyp 4.5.3) - ist sinnvoll, wenn diese als Leitfragen für das Verstehen gestellt werden. Sie lenken die Aufmerksamkeit des Lernenden innerhalb eines umfangreicheren Hörtextes auf bestimmte Details, die mit einfachen Worten umschrieben werden können. Gibt man jedem Lernenden ein anderes Inhaltsdetail zur Bearbeitung, so läßt sich aus den einzelnen Antworten der gesamte Inhalt rekonstruieren, so z.B. die äußeren Merkmale, Charaktereigenschaften und biographischen Daten von verschiedenen Personen, die etwa an einer Party teilnehmen.

Es empfiehlt sich die Arbeit im Klassenverband. Die Fragen, die vom Lehrenden vor dem (ersten oder zweiten) Anhören des Textes gestellt werden (nicht zu verwechseln mit dem üblichen Abfragen des Lektionsinhalts), können in ihrer Gesamtheit wohl nur in schriftlicher Form gegeben werden, da sie im allgemeinen die Behaltenskapazität überschreiten. Mündlich lassen sich jedoch einzelne Fragen an einzelne Lernende richten. Die Antworten können entweder frei oder aufgrund rudimentärer schriftlicher Notizen gegeben werden.

MUTTERSPRACHLICHES UND NON-VERBALES REAGIEREN

Schließlich sind die Übungstypen zu erwähnen, die ohne bzw. fast ohne fremdsprachliche Leistung auskommen. Sie beruhen auf muttersprachlichem und non-verbalem Reagieren (SANDERS 1980).

Übungstyp 4.12 "Muttersprachliche Inhaltswiedergabe (Hörtext)"

Die zusammenfassende oder auf Einzelheiten gerichtete Wiedergabe des Verstandenen in der Muttersprache ist von Anfang an möglich und angesichts der positiv zu bewertenden Kluft zwischen Rezeptions- und Produktionsvermögen auch durchaus legitim. Sie kann sowohl für Globalverstehen als auch für Detailverstehen eingesetzt werden. (Die Übertragung fremdsprachlicher Dialogäußerungen in die Muttersprache wird bei den Übungen zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit behandelt, s. Übungstyp 6.6 "Dolmetschübung".) Als ARBEITSWEISE ist mündliches Arbeiten im Klassenverband angezeigt.

Übungstyp 4.13 "Handeln"

Eine Überprüfung durch unmittelbares **non-verbales Reagieren**³⁵⁷ ist möglich bei Sprachmaterial, das aus kurzen Aufforderungen und Bitten (ernsthafter oder auch spaßhafter Art) besteht, die zu sofort ausführbaren Handlungen veranlassen. (Dabei ist natürlich der jeweiligen Unterrichtssituation mit ihren gruppenspezifischen Gegebenheiten Rechnung zu tragen.) Die Aufforderungen müssen vom Lernenden auf Anhieb vollständig verstanden werden. Voraussetzung dafür ist vor allem die Bekanntheit der Grundbedeutungen der verwendeten Lexik, nicht aber ihre spezifische, kontextuell gebundene Verwendung, so daß auch hier das Erschließen der Bedeutung aus dem Kontext geübt werden kann. Eine Progression ist durch die Steigerung der Komplexität des Handlungsmusters zu bewirken. Je nach Leistungsstand sind strukturell ähnliche oder unterschiedliche Einheiten zusammenzustellen. Läßt man die Lernenden selbst untereinander oder in Gruppen Handlungsimpulse formulieren, muß bei Jüngeren aufgepaßt werden, daß das Tätigwerden nicht in unkontrollierbare Bahnen gerät.

BEISPIEL 13

1. Donne le livre à Christian! 2. Rends-moi mon stylo! 3. Tu pourrais fermer la fenêtre, s.t.p.? 4. Tu m'ouvre la porte? 5. Lève ton bras gauche! 6. Prends la main droite de ta voisine!

BEISPIEL 14

1. Mettez le livre sur la table de gauche et ouvrez-le à n'importe quelle page! 2. Prenez le stylo de votre voisin et donnez-lui le vôtre! 3. Vous pourriez me dire l'heure en la montrant sur votre montre? 4. Vous m'apportez le sac de Sylvie qui se trouve sur la chaise à côté de la dernière fenêtre? 5. Mettez le bras droit sur le dos en pressant la main gauche sur la bouche! 6. Tournez le dos à votre voisin de droite en essayant de le regarder au-dessus de votre

Das mündliche Arbeiten im Klassenverband kann hier durch Gruppenaufteilung auch Wettspielcharakter annehmen.

Übungstyp 4.14 "Ausfüllen von Graphiken (Hörtext)"

Eine andere Möglichkeit, die Versprachlichung zu umgehen bzw. auf ein Minimum zu reduzieren, ist bei speziellen Texten gegeben, deren Inhalt in Form von schematischen Zeichnungen oder Eintragung von Daten in entsprechend vorbereitete Raster wiedergegeben werden kann, wie z.B. Beschreibungen eines Hauses, einer Zimmereinrichtung, der Lageplan eines Einkaufszentrums, die Eintragung einer Reiseroute in eine Landkarte etc.³⁵⁸ Das Verständnis der Aufgabe wird erleichtert, wenn ein z.T. ausgefülltes Raster vorgegeben ist.

Hier kann in der Klasse oder im Sprachlabor einzeln, zu zweit, evtl. auch in Gruppen gearbeitet werden. Ein Lösungsblatt macht die Lehrerkontrolle entbehrlich.

TYPENGRUPPE 5: LESEVERSTEHENSFÄHIGKEIT

Konzeptuelle Vorüberlegungen

Die Etablierung des Leseverstehens als eigenständiges Lernziel des Fremdsprachenunterrichts³⁵⁹ hat etwas länger gedauert als die des Hörverstehens, wiewohl beide zusammen schon früh als "rezeptive Fertigkeiten" zum festen Bestandteil des von der Fremdsprachendidaktik übernommenen Kommunikationsmodells gehörten (REISENER 1972)³⁶⁰. Der Grund mag darin zu sehen sein, daß hier nichts wesentlich Neues vorzuliegen schien, hatte doch das Lesen von jeher seinen angestammten Platz im Fremdsprachenunterricht, und zwar als Lesen der Lehrbuchtexte im Anfangsunterricht und als Lesen der sog. Lektüre im fortgeschrittenen Unterricht. Auch die Propagierung der Priorität des Mündlichen hat diesen festen Platz grundsätzlich nicht ins Wanken gebracht.³⁶¹

Allerdings hat die Betonung des Mündlichen u.U. die Kluft verstärkt zwischen dem Lesen im Dienste des Spracherwerbs und dem Lektüre-Lesen. Für das erstere, das den Inhaltsaspekt so gut wie ausklammerte, einigte man sich auf die Reihenfolge: Hören - Sprechen - Lesen - Schreiben³⁶², so daß für das Lesen jede Chance, etwas Neues zu erfahren, de facto (wenn auch nicht bewußt) ausgeschlossen wurde. Das Lektüre-Lesen, dessen Berechtigung im fortgeschrittenen Unterricht selbst von den Protagonisten des sog. audiolingualen Ansatzes im Ernst nie bestritten worden ist, konzentrierte sich dagegen auf die Vermittlung von Inhalten³⁶³. In beiden Fällen kam das Lesen als eine entwicklungsfähige kommunikative Fähigkeit, deren Erwerb das Erlernen und den Einsatz von Strategien voraussetzt, nicht in den Blick.

Während man beim Hörverstehen nicht umhin konnte, den Unterschied zwischen dem Verstehen des vom Lehrer im Unterricht Gesprochenen und dem Verstehen des von Muttersprachlern Gesprochenen (selbst wenn es zu didaktischen Zwecken produziert war) wahrzunehmen, scheint ein solcher Unterschied im schriftlichen Bereich nicht zu bestehen. Die Fähigkeit des Lesens scheint sich - bei einer didaktisch 'durch-gestuftem' Unterrichtsführung - offenbar von selbst zu entwickeln und wird spätestens beim Einsatz der Lektüre (etwa in der Mittelstufe) als vorhanden vorausgesetzt. Evtl. auftretende Schwierigkeiten werden mit der Kluft zwischen den progressionsabhängigen Lehrbuch-texten und den keiner Progression mehr unterliegenden, wiewohl im 'Schwierigkeitsgrad' abzustufenden Texten erklärt.

Die Frage ist jedoch, ob sich die Lesefähigkeit wirklich mit Beginn der Lektüre einstellt oder ob nicht gerade die zu beobachtende Unlust am Lesen im fortgeschrittenen Unterricht darauf zurückzuführen ist, daß die Fähigkeit zur lustvollen Bewältigung umfangreicher Lektüre eben nicht vorhanden ist, weil sie nicht erworben wurde. (KALB 1986)³⁶⁴. So bietet sich die paradoxe Situation eines Unterrichts, in dem einerseits so viel gelesen, d.h. vorgelesen wird, daß sich die mündlichen Kommunikationsfähigkeiten kaum ausreichend entwickeln können, und in dem andererseits die eigentliche Leseverstehensfähigkeit so gut wie gar nicht ausgebildet wird.

Für dieses doppelte Defizit sind wiederum vor allem die Lehrbücher und die methodischen Verfahren für ihre Durchnahme, aber auch noch die Art der Lektürebehandlung selbst verantwortlich zu machen. Was fehlt bzw. relativ selten anzutreffen ist, sind zunächst Lehrbuchtexte, die **nicht** zur Einführung des Lektionspensums dienen, sondern unter Verwendung dieses Pensums den Lernenden neue Inhalte bieten, deren Verständnis sie sich mehr oder weniger selbständig erarbeiten können (BEL-YAYEV 1970³⁶⁵, STILLE 1974³⁶⁶). Selbst wenn sog. "Lesetexte" angeboten werden, treffen sie kaum auf Verarbeitungsweisen, die geeignet wären, speziell die Leseverstehensfähigkeit zu trainieren (vgl. die kritische Betrachtung im 3. Teil, Kap. 2, S. 248ff.)³⁶⁷.

Auch bei der Lektürebehandlung wird - besonders "in den ersten Lernjahren"[!] - eher für eine sog. 'Unterschreitung' des erreichten Lernplateaus plädiert als für eine 'Überschreitung', "da nur so zügiges Ein- und Weiterlesen gewährleistet" sei (BLUDAU 1977, S. 130).³⁶⁸ Zwar wird eingeräumt, daß der Lernende bei Überschreitung "stärker auf künftige Realsituationen in der Begegnung mit fremdsprachlichen Originaltexten vorbereitet" wird. "Doch sollte man bei allzu schwierigen [?] Texten fragen, ob nicht die beim Lesen dann auftauchenden permanenten Mißerfolgserlebnisse den Schüler zweifeln lassen an seinen Fähigkeiten und zugleich an der Effizienz des ihm erteilten Unterrichts." (ebd.) Diese Argumentation, die sicher nicht vereinzelt ist, sondern stellvertretend für die Meinung vieler lehrender Philologen stehen kann, spiegelt in nuce das Dilemma des Lektüreunterrichts wider. Hier werden Ursache und Wirkung verwechselt. Die "Mißerfolge" und die (nur zu berechtigten) Zweifel der Lernenden an den eigenen "Fähigkeiten" und vor allem an der "Effizienz des Unterrichts" sind vorprogrammiert, solange im Unterricht kaum etwas getan wird, um diese "Fähigkeiten" - und hier kann es sich nur um die spezifische Leseverstehensfähigkeit handeln - auszubilden oder sogar vieles getan wird, um ihre Ausbildung geradezu zu verhindern (VIELAU 1981, SCHIER 1990, S. 149³⁶⁹).

Der Hauptgrund dafür liegt in der Fixiertheit auf die Ebene der sprachlichen Schwierigkeiten, in der "Konzentration auf die sprachlich-formale Textdimension" (ASSBECK 1991, S. 37³⁷⁰) bzw. auf die sog. *bottom-up*-Informationsverarbeitung unter Vernachlässigung der *top-down*-Strategien (vgl. die Erläuterungen in den Konzeptuellen Vorüberlegungen zur Typengruppe 4 "Hörverstehensfähigkeit"). Durch das schriftliche Medium, das ein beliebig langes Verweilen beim dauernd verfügbaren Text erlaubt, wird dem Haften am einzelnen Wort Vorschub geleistet. Der Ausbildung einer solchen 'primitiven' Lesehaltung - sie wirft den Lernenden auf eine Entwicklungsstufe zurück, die er durch den muttersprachlichen Leselernprozeß längst überwunden hat - müßte von Anfang an gegengesteuert werden.

Die Befolgung einer **Phasenabfolge** von zunächst "wortgesteuertem Lesen" und später "sinngesteuertem Lesen" (STILLE 1974, S. 86) schafft eine Kluft, die wiederum nur durch einen Drahtseilakt überwunden werden könnte, der genauso wenig plausibel und praktikabel erscheint wie die bei den Übungen zur Morpho-Syntax diskutierte Überbrückung der Kluft zwischen der "vorkommunikativen" und der "kommunikativen" Übungsphase (vgl. die Konzeptuellen Vorüberlegungen zur Typengruppe 3 im 2. Teil).³⁷¹ Eine solche Kluft besteht jedoch weniger in der Natur des fremdsprachlichen Lernprozesses. Sie wird vielmehr durch den Lehrprozeß künstlich herbeigeführt, und zwar in falsch verstandener Analogie zum muttersprachlichen Lernprozeß. Die Spezifität des fremdsprachlichen Lernprozesses, die sich u.a. dadurch auszeichnet, daß hier auf eine voll ausgebildete integrierte Lesefähigkeit (in der Muttersprache) zurückgegriffen werden kann, erfordert ein Vorgehen, das gerade aus dem an das fremdsprachliche Medium geknüpften Lese-Unvermögen andere Folgerungen zieht als die aus dem muttersprachlichen Lese-Lernprozeß ersichtlichen.³⁷²

Es ist gerade die mangelhafte fremdsprachliche Kompetenz, die die Aktivierung der auf Sach- und Weltkenntnis beruhenden Strategien des sinnstiftenden intelligenten Ratens oder "Inferierens" (vgl. Typengruppe 4 "Hörverstehensfähigkeit") im Sinne eines schlußfolgernden Verstehens (SCHIER 1990) umso dringlicher macht, gerade um die sog. 'Kurzschluß-Reaktion' (CLARKE 1980) zu verhindern.³⁷³ Im Gegensatz zum muttersprachlichen Vorgehen bringt der Rekurs auf das genaue Erfassen

des graphischen Materials in seinen Einzelheiten beim fremdsprachlichen Verstehen nicht weiter, wenn nun einmal eine Bedeutungslücke besteht (die es im muttersprachlichen Text so eigentlich gar nicht gibt). Denn das noch so sorgfältig gelesene Wort bleibt als solches weiterhin 'leer', d.h. ohne Sinn. Selbst das Erfragen der Wortbedeutung beim Lehrenden oder das Nachschlagen im (zweisprachigen) Wörterbuch - eine in gewisser Weise nicht nur positive, sondern auch die Abhängigkeit verstärkende Hilfsmaßnahme - bringen nicht immer eine Klärung der Textbedeutung.

Eine die Fähigkeit als solche entwickelnde, zur selbständigen Sinnentnahme befähigende Maßnahme wäre hier die Anwendung der *top-down*-Strategien, also die Bildung von Sinnhypothesen, die trotz fehlender linguistischer Teildaten aufgrund der vorhandenen textstrukturellen Kenntnisse sowie allgemeinen Weltwissens bzw. spezifischen Sachwissens (LEVONE/ HAUS 1985) möglich sind - immer nach Maßgabe des vor allem auch altersbedingten Wissenshorizontes. Auf diese Weise können Verständnislücken durch produktives Ergänzen im Sinne einer von der Sinnsuche bestimmten geistigen Tätigkeit ausgefüllt werden.³⁷⁴ Unbekanntes fremdsprachliches Wort- und Strukturenmaterial muß dann nicht mehr eo ipso als unüberwindbares Hindernis erscheinen, das dem Lernenden den Zugang zum Text verbaut (WALKER 1983, R.A. SCHULZ 1983, ASPATORE 1984). Kritisch ist auch hier wieder - wie beim Hörverstehen - anzumerken, daß die Fallstricke der kulturspezifischen Mißverständnisse bestehenbleiben und besonderer Aufmerksamkeit bedürfen (STEFFEN-SEN/ JOAG-DEV 1984. McKAY 1987, PFISTER/ POSER 1987).

Neben der semantischen Schwierigkeit wird häufig noch ein anderes Unvermögen geltend gemacht, das einem frühen Trainieren der Leseverstehensfähigkeit im Wege steht: das Unvermögen der Lernenden, Laut und Schrift in der Fremdsprache einander zuzuordnen. Diese zusätzliche Schwierigkeit ließe sich bei entsprechend systematischem Training des Umsetzungsvermögens (vgl. Typengruppe 1 des 2. Teils) schon nach relativ kurzer Zeit beseitigen bzw. auf ein Minimum reduzieren - wobei die spezifischen Einzelsprachen allerdings unterschiedliche Anforderungen stellen. Kaum eine Sprache - auch das Englische nicht - dürfte hier jedoch unüberwindliche Schwierigkeiten bieten.³⁷⁵

Die den speziellen Problemen der Einzelsprache angemessenen "Umsetzungsübungen" könnten das lautierende Lesen von Textpassagen weitgehend ersetzen, das bekanntermaßen für die Gesetzmäßigkeiten der Aussprache wenig bringt und sich auf die Sinnentnahme störend auswirkt (ARENDDT 1982).³⁷⁶ Beim muttersprachlichen Leselernprozeß geht das Realisieren des Klangbildes und der Artikulation immer mehr zurück, je mehr sich die Lesefertigkeit vervollkommnet³⁷⁷. Beim fremdsprachlichen Leselernprozeß sollte der Lernende gerade nicht in den Frühstadien des Lesens festgehalten, sondern dazu angeleitet werden, sich in der Fertigkeit der direkten Assoziation zwischen dem visuell Aufgenommenen und dem Bedeutungsgehalt zu üben. Das laute Lesen verhindert das ganzheitliche Sinnerfassen, weil der Artikulations-zwang davon abhält, möglichst schnell über die Einzelelemente hinwegzugehen, um zum Gesamtsinn vorzustoßen. (Zum 'Mithören' vgl. unten, Übungstyp 5.7)

Über den Prozeß bzw. die vielfältigen Aktivitäten, die sich im Kopf des Lesers abspielen, wenn er einen Text zu 'verstehen' sucht, liegen inzwischen - angeregt durch die muttersprachliche Leseforschung³⁷⁸ und parallel zur Hörverstehensforschung - auch in der fremdsprachendidaktischen Theorie konsensfähige Ergebnisse vor (SIL-BERSTEIN 1987), deren Umsetzung in die Unterrichtspraxis eigentlich nur positive Konsequenzen zeitigen könnte und deshalb überfällig ist.³⁷⁹

Die beim Lernenden zu entwickelnden **Lesestrategien** (HOSENFELD u.a. 1981) richten sich nicht auf das Verstehen bestimmter Texte, sondern auf das Verstehen von Texten allgemein. Sie sind damit prozeß- und nicht produktorientiert. Der kommunikative Verstehensprozeß als solcher ist eine Einheit, in der *bottom-up*- und *top-down*-Strategien vom Verstehenden integriert werden müssen (RUMELHART 1977, LEHMANN/ MOIRAND 1980, GÜNTHER u.a. 1986).³⁸⁰ Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, daß der Lernende mit Texten konfrontiert werden muß, an denen er sowohl seine fremdsprachliche Verstehensfähigkeit trainieren als auch die von der muttersprachlichen Kommunikationskompetenz her vertrauten, aber nun bewußt zu machenden Strategien der Sinnfindung anwenden kann (LOEW 1984).³⁸¹ Parallel zum Hörverstehen sind auch beim lesenden Verstehen unbekannter Texte mit **bekanntem** Sprachmaterial die bei den Übungen zur Festigung der sprachlichen Subsysteme erworbenen Kenntnisse im Erkennen orthographischer, lexikalischer und morphosyntaktischer Signale gleichzeitig anzuwenden, um dem Sinn des Textes beizukommen.³⁸² Die Sinnfindung durch Hypothesenbildung ist nur bei unbekanntem Texten mit teilweise **unbekanntem** Material möglich. Dabei ist nicht nur die Quantität des unbekanntem Materials entscheidend, sondern vor allem auch ihre Erschließbarkeit.³⁸³

Mit dem Training der integrierten Verstehensstrategien kann nicht früh genug begonnen werden (RAUE 1987).³⁸⁴ Voraussetzung dafür ist allerdings eine Einstellung - bei Lehrenden und Lernenden - die für die Rezeption ein grundsätzlich anderes methodisches Vorgehen anerkennt als das für die Produktion gewohnte. An diesem Punkt müßte ein Umdenken in der Textbehandlung einsetzen, wenn denn "Leseverstehensfähigkeit" als Lernziel von Lehrenden und Lernenden ernstgenommen werden soll.³⁸⁵ Eine Defizitanalyse mit diagnostischer Zielsetzung, die mit den Lernenden besprochen wird, kann offenlegen, welche Gründe im einzelnen dafür verantwortlich waren, daß der Text - im Ganzen oder an einigen Stellen - nicht oder falsch verstanden wurde und durch welche Strategien diese Defizite zu beheben sind.³⁸⁶ Die Energie, die gemeinhin in Testverfahren gesteckt wird, sollte somit vermehrt in Übungsverfahren investiert werden.³⁸⁷

Im Unterschied zum Hörverstehen kann und sollte sich der 'Leseakt' (ISER 1976) auf Texte beziehen, die in ihrer Information dichter sind als Hörtexte, da die Information weit weniger der Behaltenskapazität angepaßt sein muß. Der geschriebene Text erlaubt ein beliebiges Hin- und Herspringen zwischen den einzelnen Textteilen, um sich des Mitgeteilten immer neu zu vergewissern, wenn es sich der psychischen Präsenz (im Kurzzeitgedächtnis) entzieht. Auch quantitativ können - bei entsprechender Motivation (HAFIZ/ TUDOR 1989) - durch Leseverstehen mehr Texte bewältigt werden als durch Hörverstehen. Damit wächst die Möglichkeit des sprachlichen Input, der - von einem gewissen Kompetenzniveau an - ohne weitere bewußte Lernanstrengung z.T. als Output verwendbar wird.³⁸⁸ Das regelmäßige Lesen von fremdsprachlichen Texten verhindert auch bei fehlender Sprechmöglichkeit ein Absinken des erreichten Kompetenzniveaus nach Beendigung des Unterrichts. Umso wichtiger ist, daß der Unterricht selbst grundsätzlich die Lesebereitschaft fördert.

Des weiteren können durch Lesetexte andere Inhaltsdimensionen erschlossen werden.³⁸⁹ Hier liegt ein Potential an horizontweiterndem, sinnvertiefendem 'Bildungsgut' (im Sinne allgemeiner Menschenbildung), das es in seiner Eigenart auszuschöpfen gilt, anstatt es durch Angleichung an die notwendigerweise auch viele Banalitäten und Formelsprache enthaltenden Hör- oder gar Produktionstexte zunichte zu machen.³⁹⁰ "Die Partizipationsmöglichkeiten des Lesens mehr als die Partizipationsmöglichkeiten der unmittelbaren Kommunikation sind es, die den Zugang zu den wesentlichen Erfahrungen und Erfahrungsgestaltungen unserer Welt eröffnen können." (STIERLE 1979, S. 325) Dies gilt für literarische Texte ebenso - wenn auch in anderer Weise (COENEN-MENNEMEIER 1980)³⁹¹ - wie für Sachtexte (HOOPS 1982). Fiktive Texte bieten darüberhinaus die Möglichkeit, auch die Phantasiekräfte der Lernenden zu aktivieren, indem sie kreativ am Prozeß der Sinnbildung beteiligt sind (COPPOLANI 1980, DAHL 1986, GUILLEN-DIAZ 1987, BREDELLA 1987), ohne doch die für die Produktion typischen Fehler-Sanktionen fürchten zu müssen. Umso wichtiger ist die Orientierung an den normalen Lesegewohnheiten und Leseerwartungen der Lernenden.³⁹² Dies schließt auch die Berücksichtigung unterschiedlicher Leseintentionen³⁹³, "reading for different purposes" (SWAFFAR 1988) und unterschiedlicher Lesebedürfnisse (RICHTERICH 1974) ein.

Daß Übungen zur Leseverstehensfähigkeit mit Übungen zu den übrigen Kommunikationsfähigkeiten kombiniert werden können, steht außer Frage (FREED 1976, MURDOCH 1986). Doch sollte der Lehrende sich der verschiedenen Zielsetzungen bewußt sein und sie nicht so miteinander vermischen, daß die Lernleistungen im einzelnen nicht mehr auszumachen sind.

Typenbeschreibung

Für die Einteilung der Übungstypen zum Leseverstehen wurde das gleiche Gliederungsprinzip verwendet wie beim Hörverstehen.³⁹⁴ Trotz der großen Ähnlichkeit im Verstehensprozeß weichen die Übungstypen, bedingt durch die unterschiedlichen Medien und deren Konsequenzen für die Übungsgestaltung, im einzelnen dennoch mehr oder weniger stark voneinander ab. Eine bloße Übernahme oder Parallelisierung ist demnach nicht möglich.

Die einzusetzenden SCHÜLERTÄTIGKEITEN sind wieder Sekundär-Tätigkeiten, mit denen das als Leistung verlangte verstehende Lesen (das sich als solches der Operationalisierung entzieht) überprüft wird. Gleichzeitig dienen sie der Entwicklung des Leseverstehens als Fähigkeit, indem sie die strategisch notwendigen sinnsuchenden Aktivitäten bewußt und sichtbar machen.

Für die MATERIALGESTALTUNG kommen nur Lesetexte in Frage, d.h. Texte und Textsorten, die in der Sprachwirklichkeit gemeinhin lesend rezipiert werden. Die Bandbreite bei den Textsorten und den Inhalten entspricht den im Lernziel zu fixierenden Leseintentionen.³⁹⁵ Zur Auswahl stehen Gebrauchstexte aller Art³⁹⁶ (Formulare, Ordnungen, Anordnungen, Verordnungen und Benutzungs-

ordnungen, Gebrauchsanweisungen, Produktionsanleitungen³⁹⁷, Gebots- und Verbotsschilder, Hinweistafeln, Aufschriften³⁹⁸, Kochrezepte (ROCCA/ SERAFINI 1985), Speisekarten, Reiseprosperkte, Zeitungsannoncen, Reklametexte etc.) und Informationstexte (Zeitungs- und Zeitschriftenartikel, Reportagen³⁹⁹, Sachbuchartikel, Privat- und Geschäftsbriefe, Mitteilungen⁴⁰⁰) ebenso wie Unterhaltungstexte (vom einfachen Comic über Witze (DEREGNANCOURT 1980), Rätsel (ZIEGESAR 1983), Glossen, Anekdoten, Kurzgeschichten etc. bis zum sog. literarischen Kunstwerk) und Fachliteratur (ULIJN 1980) im engeren und im weiteren Sinn.⁴⁰¹

Es sollten so früh wie möglich und d.h. möglichst von Anfang an Texte verwendet oder doch zumindest zugrundegelegt werden, die nicht zu didaktischen Zwecken, sondern für den muttersprachlichen Leser geschrieben sind (SWAFFAR 1985, GAUTHEROT 1985), die sich jedoch nach Bedarf kürzen bzw. vereinfachen lassen.⁴⁰² Die Orientierung an Originaltexten schließt auch begleitendes Bildmaterial mit ein, soweit es Bestandteil der normalen Lektüre ist, sei es zur Unterstützung der Information (z.B. Graphiken) oder zur unterhaltsamen Illustration, sei es als führender Informationsträger wie beim Comic.

Die STEUERUNG erfolgt u.a. durch zusätzliche Informationen, die dem Lernenden vor der Lektüre zur Verfügung gestellt werden (GEBHARDT 1987). Dazu gehört vor allem der Situationskontext, in dem nicht nur mündliche, sondern auch schriftliche Texte stehen und der normalerweise aus der authentischen Präsentation erhellt. Diese Präsentation ist daher möglichst beizubehalten. Bei Auszügen oder Abänderungen müssen den Lernenden die entsprechenden, in ihrem Wert für das Textverständnis nicht zu unterschätzenden Informationen (wann verfaßt, von wem, für wen, in welchem Umfeld erschienen etc.) mitgeteilt werden.

Bei der sprachlichen Vorentlastung⁴⁰³ ist das Verhältnis von bekanntem und unbekanntem Sprachmaterial dem jeweiligen Stand der Erschließungstechniken anzupassen. Die Grenze der sog. kritischen Quantität kann und muß mit fortschreitender Vertrautheit immer mehr angehoben werden. Dabei ist jedoch auch die subjektive Selbsteinschätzung der Lernenden zu berücksichtigen, da das Gefühl der Überforderung eine sich potenzierende Herabsetzung der objektiv vorhandenen Verständnismöglichkeiten zur Folge hat. Umso wichtiger ist hier die Entwicklung einer positiven Haltung der eigenen Kompetenz gegenüber, die wiederum gerade durch Erfolgserlebnisse besonders nachhaltig gefördert wird.

Die Einbettung der sog. 'Vokabelerklärungen' in ein vorbereitendes Gespräch über den Text ist meist sinnvoller als eine Aneinanderreihung von Wortformen und ihren Bedeutungen. Das thematisch orientierende Vorgespräch (OMAGGIO 1984) aktiviert die notwendigen Wissensschemata, indem es die Aufmerksamkeit antizipierend in eine bestimmte Richtung lenkt, und leistet damit für das Verständnis insgesamt mehr Hilfe als losgelöste Worterklärungen. Im übrigen sollten sowieso nur die sprachlichen Formen vorweg erklärt werden, die nicht - eigenständig oder mit Hilfe - erschlossen werden können. (Zu den einzelnen Erschließungstechniken: kontextuell, durch Wurzelableitung, durch Kognaten etc. vgl. Typengruppe 2 "Lexik"). Für die Benutzung des Wörterbuchs während der Lektüre gelten die gleichen Maßstäbe. Das Nachschlagen eines Wortes sollte grundsätzlich vermindert, d.h. auf die unbedingt notwendigen Fälle beschränkt bleiben. Einsprachige Wörterbücher (deren Benutzung allerdings eigens trainiert werden muß), sind hier zu bevorzugen, da nur sie aufgrund ihres Beispielmaterials eine differenzierte Entscheidung für die jeweils in Frage kommende Bedeutungsnuance ermöglichen.⁴⁰⁴

Eine Steuerung im Sinne direkter inhaltlicher Vorentlastung empfiehlt sich als Einstieg in das Üben der Leseverstehensfähigkeit, aber auch bei besonders schwierigen Texten oder bei neuen Textsorten. Soweit sie sich finden lassen, können Texte mit bekanntem Inhalt oder sogar Wortlaut verwendet werden, oder Inhalt bzw. Wortlaut werden vorher muttersprachlich mitgeteilt. Letzteres geschieht am besten mündlich, da das Lesen zweier Texte des gleichen Inhalts wegen der Gleichförmigkeit der Beschäftigung leicht demotivierend wirkt. Nur selten ist das Interesse so groß, daß eine zweite Lektüre gewünscht wird.⁴⁰⁵

Zur Kategorie der ARBEITSWEISE vgl. die Bemerkungen bei den einzelnen Übungstypen.

VERVOLLSTÄNDIGUNGSÜBUNGEN

Zu den der Entwicklung der Leseverstehensfähigkeit dienenden Übungen, die durch die Schülertätigkeit des Vervollständigens charakterisiert sind, wird hier nur der Übungstyp mit zielgerichteter Lückensetzung gezählt.⁴⁰⁶ Das zufällige Unleserlichmachen (etwa durch Abschneiden der Ränder oder

Verwischen mittels eines über die Seite gelegten Streifens) wird bei den Übungen zur schriftlichen Ausdrucksfähigkeit behandelt.

5.1 "Gezieltes ergänzendes Lesen"

Der Übungstyp tritt in zwei Varianten auf. Variante a) ist textfunktional orientiert, d.h. die Lücken umfassen jeweils Einheiten, die für die Vertextung konstitutiv sind. Das können sowohl mikro- als auch makrostrukturelle Elemente sein, also z.B. Kernkonstituenten wie Subjekt bzw. Agens einer Handlung, Objekt einer Handlung, Vollzugsart einer Handlung, Umstände etc. (vgl. "Hörverstehensfähigkeit", S. 143) oder Verknüpfungssignale, die die logische Struktur des Textes offenlegen.⁴⁰⁷

Variante b) konzentriert sich auf das Ergänzen lexikalischer und morpho-syntaktischer Einzelelemente, und zwar - im Unterschied zu den Übungen zur Festigung der sprachlichen Subsysteme - gemischt und im Gesamtzusammenhang des Textes.

Die ausgesparten Texteinheiten werden in Form von Auswahl-Elementen in ungeordneter Reihenfolge vorgegeben, bei Variante b) evtl. mit überzähligen Elementen. Im Unterschied zu den die Produktionsfähigkeit trainierenden Vervollständigungsübungen erfolgt die Ausfüllung der Lücken immer nur nach bzw. aufgrund der Lektüre und nachfolgend präsentierter Auswahl-Elemente, denn überprüft und geübt werden soll ja das Verständnis von Gegebenem und nicht das Vermögen der selbständigen Versprachlichung, die im übrigen auch aufgrund des allgemein höheren sprachlichen Niveaus des Rezeptionstextes eine Überforderung darstellt.⁴⁰⁸

In der Variante a) kann sich bei schwierigeren Texten die Analyse der Textkonstituenten mit Hilfe der Lückensetzung auf die Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem, von 'Kernaussagen' und 'Beiwerk' konzentrieren. Die Kernaussagen kommen in den Text, das passende Beiwerk ist aus den Auswahl-Elementen herauszufinden. Dabei kann der Lernende außerdem darauf achten, welche ergänzenden Aussagen unentbehrlich sind (da sie die Hauptaussage entscheidend modifizieren) und welche u.U. zu vernachlässigen sind bzw. in ihrer allgemeinen Bedeutung erraten werden können (und folglich nicht unbedingt wegen ihrer genauen Bedeutung im Wörterbuch nachgeschlagen werden müssen). Auf diese Weise kommt der Lernende zu einem souveräneren Umgang auch mit unbekanntem Sprachmaterial, da er Kriterien für ihre selektierende Bewertung gewinnt. Eine zusätzliche, die Funktionsanalyse fördernde Hilfsmaßnahme besteht darin, die Auswahl-Elemente kategorial zu ordnen. Der Lernende muß sich dann bei seiner Entscheidung jedesmal der spezifischen Funktion der fehlenden Texteinheit vergewissern. Die metasprachliche Formulierung der Kategorien ist nach Praktikabilitäts Gesichtspunkten der jeweiligen Lerngruppe anzupassen.

BEISPIEL 1

Lesetext:

Un jour de l'été 1935, un jeune éditeur anglais, Allen Lane, tente de convaincre Clifford Prescott, directeur de Woolworth, de mettre en vente, dans sa chaîne de magasins, sa collection «Penguin Books».

Une collection révolutionnaire qui offre, au prix d'un paquet de cigarettes, les romans des plus grands auteurs de l'époque: Hemingway, André Maurois, Agatha Christie, etc.

Il l'avait proposée en vain aux libraires d'Angleterre et d'Ecosse qui, s'ils approuvaient le choix des auteurs, se refusaient à vendre en librairie des livres à 6 pence, de format réduit, brochés de surcroît.

A l'inverse, si le prix et le format séduisent l'homme de Woolworth, ces auteurs ne lui disent rien. Selon la légende, le problème aurait été soumis à Mrs. Prescott qui, surgissant à point nommé dans le bureau de son époux, aurait déclaré qu'elle n'hésiterait pas à acheter d'aussi bons romans pour une somme aussi dérisoire.

(Auszug aus: Frédéric Ditis, "La révolution du poche" in: Lire. Le livre de poche. Librairie Générale Française 1987, S. 9f.)

Lückentext (auf der Grundlage der Hauptaussagen):

---, ---, Allen Lane, --- convaincre Clifford Prescott, ---, de mettre en vente, ---, sa collection «Penguin Books».

Une collection --- qui offre, ---, les romans des plus grands auteurs ---: Hemingway, André Maurois, Agatha Christie, etc.

Il l'avait proposée --- aux libraires --- qui, ---, se refusaient à --- --- des livres ---, ---, ---.

---, si le prix et --- séduisent l'homme de Woolworth, ces auteurs ne lui disent ---.

---, le problème --- à Mrs. Prescott qui, ---, aurait déclaré qu'elle --- acheter d'aussi bons romans pour une somme ---.

Auswahl-Elemente:

Adverbiale Bestimmung

en vain - un jour de l'été 1935 - à l'inverse - dans sa chaîne de magasins - en librairie - au prix d'un paquet de cigarettes - selon la légende

Attributive Bestimmung

directeur de Woolworth - brochés de surcroît - un jeune éditeur anglais aussi dérisoire - de format réduit - révolutionnaire - d'Angleterre et d'Ecosse - à six pence - de l'époque

Prädikatsteil

n'hésiterait pas à - vendre - tente de - aurait été soumis

Nominalteil

rien - le format

Nebensatz

surgissant à point nommé dans le bureau de son époux - s'ils approuvaient le choix des auteurs

Inwieweit das Textverstehen bei der Lektüre des vollständigen Lesetextes durch sprachliche und/oder inhaltliche Vorentlastung gesteuert wird, muß von Fall zu Fall entschieden werden. Aus der Aufgabenstellung (zu Lesetext und Lückentext) sollte das Ziel und der Sinn der Übung deutlich hervorgehen. Erklärende Hinweise auf Verstehensstrategien müssen natürlich an vorherige Behandlung im Unterricht anknüpfen.

Als ARBEITSWEISE kommt für die Lektüre des Lesetextes nur schriftliche Einzelarbeit (zu Hause/ in der Klasse) in Frage. Die Bearbeitung des Lückentextes kann sowohl allein als auch in Partnerarbeit erfolgen. Bei Partnerarbeit können die Lücken durch Einlesen geschlossen werden. Der Partner kontrolliert durch Vergleich mit dem Lesetext. Bei Einzelarbeit ist das schriftliche Ausfüllen aus Gründen der Überprüfung (auch der Selbstüberprüfung) unerlässlich. Gemeinschaftliches Arbeiten im Klassenverband - das nach wie vor am häufigsten praktizierte Verfahren im Unterricht - ist auch hier wieder eher abzulehnen, und zwar wegen der schon vielfach genannten Gefahr des Leerlaufs bei all den Schülern, die gerade nicht 'dran' sind. Das vermeintliche 'bei der Stange halten' aller Schüler durch die regelnde Anwesenheit des Lehrenden entpuppt sich meist als sehr viel weniger effektiv, als wenn die Lernenden verantwortlich an der Entwicklung ihrer individuellen Leseverstehensfähigkeit beteiligt werden, so daß sie die Informationsaufnahme selbst als Motivationsform akzeptieren.

ZUORDNUNGSÜBUNGEN

Die ersten beiden Untertypen (5.2.1 und 5.2.2) der Zuordnungsübungen sind wie die gerade behandelte Lückentextübung 5.1 ebenfalls dem analytischen Lesen gewidmet, dessen automatisierter Vollzug die Grundlage bildet für das synthetische Lesen im Sinne eines schnellen Erfassens der Textbedeutung. Zu dem auf die textkonstitutiven Formalia bezogenen "Funktionalen Lesen" (das sein mündliches Pendant im Übungstyp 4.2: "Funktionalen Hören" hat), kommt im schriftlichen Medium noch ein Typ hinzu, der sich auf den Inhalt bezieht.

5.2.1 "Funktionales Lesen: Formal"

Die bei der Gestaltung der Lückentexte zugrundegelegten Textkonstituenten⁴⁰⁹ werden nun vom Lernenden den entsprechenden metasprachlichen Kategorien (z.B. Nominalteil, Prädikatsteil, attributive Bestimmung, adverbiale Bestimmung, modale Differenzierung der Vollzugsart des Prädikats, Haupt- und Nebensatz, logische Verknüpfung, rhetorische Figuren etc.) zugeordnet, indem sie entweder in ein vorgegebenes Schema einsortiert werden (vgl. die in Übungstyp 4.2 angegebenen Stufen) oder - soweit dies möglich ist - im Text entsprechend markiert werden (z.B. mit Hilfe von Farbstiften).

Diese, der Eigeninitiative des Lernenden einen größeren Spielraum lassende Übungstätigkeit empfiehlt sich besonders für anspruchsvolle Lernende, die das Ausfüllen von Lückentexten u.U. nicht genug befriedigt. Schriftliche Einzel- oder Partnerarbeit sind hier angemessen (evtl. nach einem vorbereitenden gemeinsamen Arbeiten im Klassenverband, um sicherzustellen, daß die Aufgabe verstanden wurde). Die Kontrolle erfolgt durch ein Lösungsblatt. Die Anfertigung eines Lösungsblattes ist dem Lehrenden z.B. auch bei Fachtexten unterschiedlicher Herkunft möglich, deren Textstruktur er durchschaut, ohne die inhaltlichen Aussagen voll zu verstehen. Als Motivationsform ist wie bei der Hörverstehensübung das Überprüfen spezieller analytischer Kenntnisse anzusetzen.

5.2.2 "Funktionales Lesen: Inhaltlich"

Ein Bewußtmachen der inhaltlichen Strukturierung des Textes im Sinne der Aktivierung von für das Verstehen hilfreichen Wissensschemata ist durch die Einordnung von Aussagen in ein Inhalts-schema zu erreichen. Bei argumentativen Texten könnte dies etwa die Zuweisung zu Pro- und Contra-Rubriken oder die gedankliche Progression (SELTSMANN 1978) sein, bei Ereignistexten z.B. ein Handlungsverlaufs-Schema, bei Erzähltexten spezifische Erzählstrukturen (WALTER 1979). Denkbar ist auch die Unterscheidung von Fakten und Meinungen in einem Text. Der produktive Anteil kann dabei sehr gering bleiben, indem die Formulierungen aus dem Text weitgehend übernommen werden. Für die Gestaltung dieser Übung könnten Ergebnisse aus der Textlinguistik relevant werden.

Die Aufgabe ist auf den verschiedensten Niveaus zu stellen. Sie ist keineswegs auf Interpretationsstunden für Fortgeschrittene beschränkt. Die Arbeitsweise richtet sich nach der erreichten Selbstständigkeit der Lernenden im Umgang mit textkonstitutiven Inhaltskategorien (VIELAU 1981). Bei entsprechender Vorbereitung ist Einzel- oder Partnerarbeit am effektivsten.

Das schnelle Erfassen des Wesentlichen einer Texteinheit kann sich ebenfalls auf den formalen oder den inhaltlichen Bereich beziehen. Entsprechend sind zwei Untertypen zum Globalverstehen zu unterscheiden.

5.3.1 "Formales Globalverstehen: Textsortenidentifizierung"

Das Erkennen formaler, vom spezifischen Inhalt weitgehend abstrahierender Charakteristika, die zusammen das Textsortenschema konstituieren, muß im fremdsprachlichen Medium entwickelt und geübt werden. Die Aktivierung dieser Schemata stellt im Sinne der *top-down*-Strategie eine wertvolle Hilfe für das inhaltliche Textverstehen dar. Sinnvoll ist hier die Zuordnung von kleineren Texteinheiten bzw. Textausschnitten zu den verschiedensten, zur Auswahl gegebenen Textsorten (z.B. Heiratsanzeige, Reklame, Stellengesuch, Rezept, Witz, Geschäftsbrief etc.). Sie müssen allerdings ihrer allzu offensichtlichen typographischen Erkennungsmarken entkleidet sein. Die Distraction erfolgt immanent (ungeordnete Reihenfolge). Bei Bedarf kann die Aufgabe durch Überzählige Elemente erschwert werden.

Die Übung kann als schriftlich-mündliche Arbeit im Klassenverband den Charakter eines Ratespiels annehmen, evtl. auch als Gruppenwettbewerb, bei dem die Gruppen einander die Texte zum Lesen zuspielen, und die Textsorte u.U. auch von den Lernenden gefunden, statt vom Lehrenden ausgewählt wird.

5.3.2 "Inhaltliches Globalverstehen: Vergleich mit Überschrift, Resümée, Bild"

Schnelles summarisches Erfassen der inhaltlichen Quintessenz (*Skimming*) läßt sich durch Zuordnung zu inhaltlich charakterisierenden Überschriften⁴¹⁰ oder Kurzresümées üben. Das gleiche kann auch anhand eines entsprechend charakterisierenden Bildes geschehen. Die Materialgestaltung bedient sich wieder kleinerer Texteinheiten oder relevanter Textausschnitte. Auf diese Weise wird viel Lese-stoff bewältigt, was die Lernenden dazu befähigt, auch im fremdsprachlichen Bereich eigenverantwortlich orientierend zu lesen, d.h. nach kurzem 'Überfliegen' zu entscheiden, ob sich eine intensivere Lektüre lohnt. Die sprachliche Kompetenz muß ausreichen, um das Wesentliche zu erfassen. Sie kann und sollte jedoch durchaus Lücken aufweisen, um das sinnvolle Inferieren und den Mut zum Übergehen von Unbekanntem zu fördern.

Da die Zuordnung nach erfolgter Lektüre erfolgt - und nicht etwa während des Lesens der Ausgangstexte - dürfen diese die Behaltenskapazität der Lernenden nicht übersteigen. Die übersichtlichste Präsentationsform für die Zuordnungselemente sind Mehrfach-Antworten zu jedem Ausgangstext. Bei immanenter Kontrastierung (alle Zuordnungstexte bzw. -bilder in ungeordneter Reihenfolge) können die Auswahl-Elemente mit überzähligen Elementen gemischt und bei jedem Durchgang anders zusammengestellt werden. Dadurch läßt sich die Spannung länger aufrechterhalten und bis zum Schluß eine echte Distraction ermöglichen. Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sind ebenso möglich wie die Arbeit im Klassenverband, die jedoch vorzugsweise als Wettbewerb zu inszenieren ist.

Auch für das gezielte, selektive Detailverstehen (*Scanning*) ist der zuordnende Vergleich mit verbalen (fremdsprachlichen/ muttersprachlichen) und visuellen Aussagen (Bild/ Graphik) einzusetzen. Die Materialgestaltung unterscheidet sich insofern von der für das Globalverstehen maßgeblichen, als jetzt ein einzelner umfangreicherer Text zum Lesen aufgegeben wird, dem eine Vielzahl von Aussa-

gen gegenübersteht, aus denen der Lernende die richtigen herausfinden muß. Es empfiehlt sich die Unterteilung in zwei medial unterschiedene Untertypen.

5.4.1 "Detailverstehen: Vergleich mit verbalen Inhaltsaussagen"

Dieser Übungstyp ist genauso beliebt wie die entsprechende Hörverstehensübung (4.5.3). Bei seiner Verwendung ist einiges kritisch zu bedenken. Die zusätzlichen Aussagen können dem Lernenden u.U. die Verstehensleistung abnehmen oder erleichtern, indem der Text erst durch sie richtig verstanden wird. In diesem Fall erfüllen sie nicht mehr die Funktion der Überprüfung, die für die Operationalisierung des Übungsziels unerlässlich ist.

Die Details, die es zu erfassen gilt, sollten von der Textstruktur und der den Leseprozeß kennzeichnenden Aufmerksamkeitsstruktur her den Lernenden interessieren. Auch wenn durch die didaktische Suchaufgabe ein weiterer Anreiz geboten wird, ist doch festzuhalten, daß die Motivation bei der Erfüllung der Übungsaufgabe umso länger anhält, je mehr die Übungssituation der normalen Lese- neugier entspricht. Eine Unterforderung des intellektuellen Niveaus der Lernenden ist der Übung genauso abträglich wie eine Überforderung.

Der Einsatz muttersprachlicher Formulierungen ist hier gegebenenfalls gerechtfertigt, um durch die sprachliche Verfremdung eine wirkliche Inhaltsüberprüfung zu bewirken, die durch allzu ähnliche Formulierungen in der Fremdsprache u.U. unterbleibt und durch ratendes Ankreuzen ersetzt wird.⁴¹¹ Das Hauptziel der Übung besteht ja darin, den Lernenden zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Text zu bewegen. Dies kann auf verschiedenen Ebenen geschehen bis hinauf zur interpretativen Evaluation. Voraussetzung ist allerdings ein primäres Interesse des Lernenden am Textinhalt.

Statt eines kunterbunten Durcheinanders könnten die Textaussagen außerdem in ihrer Abfolge ein Abbild der inhaltlichen Textstruktur ergeben und so fremdsprachliche Inhaltsangaben vorbereiten helfen (Vgl. Typengruppe 7 "Schriftliche Ausdrucksfähigkeit"). Eine weitere Möglichkeit strukturierender Orientierung besteht darin, die Aussagen als Antworten auf entsprechend strukturierte Fragen zu präsentieren. Einfache Kontrastierungen (z.B. als Zwei- oder Mehrfach-Antworten) können die Aufgabe erleichtern. Effektiver im Hinblick auf das Entwickeln der Leseverstehensfähigkeit sind Aussagen, die zu denken geben und bei denen der Lernende selbst die möglichen Alternativen abwägen muß. Falsche Aussagen, die unmittelbar zur Korrektur auffordern (weil sie leicht vom Lernenden zu korrigieren wären) sollten besser bei den KORRIGIERENDEN ÜBUNGEN angewendet werden (s. dort), oder die beiden Übungen sind zu kombinieren.

Bei Details, die das Gedächtnis strapazieren oder die nur bei spezieller Fokus-sierung behalten werden, kann die Lektüre des Ausgangstextes nach dem Lesen der Aussagen wiederholt werden, um die Bewältigung der Übungsaufgabe möglich zu machen. Der Text sollte jedoch auch dann nicht während der Entscheidung über die richtigen und falschen Inhaltsaussagen zur Verfügung stehen.

BEISPIEL 2

For many years, I shared an apartment in London with my friend, Sherlock Homes. My name is Doctor Watson. I worked as a doctor in the British Army for several years. While I was in the army, I travelled to many strange and interesting places. I had many exciting adventures. Then, one day, in Afghanistan, I was shot in the shoulder. My wound was deep and took many months to heal. I nearly died from pain and fever. At last I got better, but I could not work in the army any more. I retired from the army and came back to England. That is why I was living in London with Sherlock Holmes. I had known my friend for many years. Our adress was 221 Baker Street, in the centre of the city. I enjoyed sharing an apartment with Holmes. My friend was a very clever man. He was the most famous private detective in London. He helped to solve crimes and catch criminals. When people were in trouble or needed help, they came to Holmes. Sometimes the police came to Holmes and asked for help in catching a criminal. Sherlock Holmes did not care if his clients were rich or poor. He enjoyed solving their interesting problems. He was very happy when he was working. It was the most important thing in his life.

True or false?

- 1. Sherlock Holmes and Doctor Watson lived in the same place.*
- 2. Doctor Watson was a soldier in the army.*
- 3. Doctor Watson came back to England because he was tired of the army.*
- 4. When Doctor Watson came back to England, he got to know Sherlock Holmes.*
- 5. Sherlock Holmes was a detective in the police force.*
- 6. Sherlock Holmes helped people in trouble whether they could pay or not.*

7. *Sherlock Holmes liked using his mind.*

(Susan Sheerin: *Self-Access*. Resource Books for Teachers, OUP 1989, S. 59-60)

Als ARBEITSWEISE kommen schriftliche Einzelarbeit, Partnerarbeit (wobei der eine dem anderen die Aussagen vorlesen kann und aufgrund des Lösungsblattes die Richtigkeit der getroffenen Entscheidung überprüft) sowie Arbeit im Klassenverband in Frage. In letzterem Fall liest der Lehrende die Aussagen vor und die Lernenden kreuzen an und vergleichen anschließend mit der Lösung auf der projizierten Folie. Bei der Kombination dieser Übung mit einer Produktionsübung kann sich eine Diskussion der Entscheidungen als inhaltliche oder auch interpretative Textdiskussion anschließen (s. Typengruppe 7 "Gesprächsfähigkeit")

5.4.2 "Detailverstehen: Vergleich mit visuellen Inhaltsaussagen"

Der zuordnende Vergleich mit Bildern oder Graphiken (das Pendant zum Hörverstehenstyp 4.5.2) bietet für die MATERIALGESTALTUNG mehrere Möglichkeiten. Dem Text kann zum einen ein einzelnes Bild bzw. eine Graphik gegenübergestellt werden, die in bestimmten Details nicht mit ihm übereinstimmen. Zum anderen ist die Präsentation von zwei verschiedenen visuellen Versionen möglich, von denen die eine richtig, die andere falsch ist. Schließlich wäre auch eine Mischung der richtigen und falschen Aussagen in beiden Darstellungsversionen denkbar. Die mittlere Option ist die einfachste. Bei ihr erlischt die Motivation aber auch am schnellsten, da der Lernende bald heraushat, welche Darstellungsversion die richtige ist.

Bei Handlungssequenzen ist wiederum eine andere Option erforderlich, nämlich eine Abfolge von Bildern, die den jeweiligen Textabschnitten zuzuordnen sind. Dies betrifft sowohl erzählende als auch dynamisch beschreibende Textsorten der Gebrauchsliteratur wie z.B. Montageanleitungen.

Der Einsatz dieses Übungstyps ist durch das Angewiesensein auf (nicht leicht herstellbare) visuelle Darstellungen stark eingeschränkt. Will man sich nicht auf didaktisches Material einengen lassen, kann nur auf Textsorten mit vorhandener Illustrierung zurückgegriffen werden. (Dies betrifft auch fachsprachliche Darstellungen mit Diagrammen.) Die benötigte teilweise Nichtübereinstimmung von Text und visueller Darstellung läßt sich auch dadurch bewerkstelligen, daß nicht die visuelle, sondern die verbale Darstellung, also der Ausgangstext in bestimmten Details verändert bzw. verfälscht wird. Erfolgt eine verbale Korrektur des Textes, so mischt sich der Übungstyp mit dem korrigierenden Typ der "Inhaltsüberprüfung" (Übungstyp 5.5). Das Korrigieren empfiehlt sich immer dann, wenn es die Produktionskompetenz des Lernenden nicht übersteigt, und das Stehenlassen des Fehlers eher eine frustrierende Wirkung hätte.⁴¹²

Die geeignetste ARBEITSWEISE ist die, bei der die Ergebnisse einem anderen mitgeteilt bzw. diskutiert werden können, also Partnerarbeit (mit Lösungsblatt) oder - nicht für alle gleich effektiv - Arbeit im Klassenverband.

KORRIGIERENDE ÜBUNGEN

5.5 "Inhaltsüberprüfung"

Auch bei den zu korrigierenden Texten sollten die eingebauten Fehler vornehmlich dazu dienen, die Aufmerksamkeit auf bestimmte, für die Sinnerstellung relevante Elemente zu lenken. Dies kann auf der semantischen oder grammatischen Ebene geschehen (falsche Kollokationen, falsche Morpheme) wie auf der textlogischen Ebene (größere textkonstitutive Einheiten, die falsch verknüpft werden oder in falscher Reihenfolge auftreten oder auch unpassende Sätze). Durch Verstellen größerer Satz- oder auch Textteile kann der Blick für ganzheitliche Sinnerfassung geschärft werden. Eine Konzentration auf orthographische Fehler bzw. Tipp- oder Druckfehler wie beim Korrekturlesen ist dagegen wenig sinnvoll. Eine Ausweitung der Inhaltsüberprüfung auf nicht-textimmanente Unstimmigkeiten ist - wie bei dem entsprechenden Hörverstehenstyp 4.6.1 - durch das Heranziehen von visuellem Material oder durch Rekurs auf spezielle Textkenntnis möglich.

Wie bei den bisher erörterten Übungstypen wird die Aufgabe auch hier nach der Lektüre des korrekten Textes bewältigt, und zwar ohne seine Hilfe. Er wird erst wieder zur abschließenden Kontrolle herangezogen. Die geforderte Produktionsleistung bei der Korrektur muß im Bereich der sprachlichen

Kompetenz der Lernenden liegen. Der Schwierigkeitsgrad läßt sich durch Kennzeichnung der Fehler (mit Hilfe von Unterstreichung, Auslassungszeichen etc.) reduzieren.

BEISPIEL 3

Hachette, le plus grand distributeur mondial, n'avait diffusé, en 1935, que six millions de livres, chiffre stupéfiant si l'on sait qu'aujourd'hui la production de livres est en France de 372 millions de volumes.

En créant Penguin Books, Allen Lane avait réalisé son rêve d'enfant pauvre: rendre les livres accessibles à tous ceux qui, comme lui dans sa jeunesse, ne pouvaient en acquérir faute d'argent.

(Fortsetzung des in Beispiel 1 zitierten Textauszugs über die Geschichte des Taschenbuchs)

(1) *Hachette, le plus () distributeur mondial, n'avait diffusés, en 1935, () six millions de livres, chiffre normal que l'on sait si aujourd'hui la de livres production était en France de 372 millions de volumes.*

(2) *En créer Penguin Books, Allen Lane aura réalisé son rêve d'enfant pauvres: rendre l'argent accessibles à tous ces que, comme lui, dans sa vieillesse, () pourraient en acquérir faute de livres.*

Schriftliche Einzelarbeit oder auch Partnerarbeit (mit u.U. einseitiger Hilfe von Seiten des Stärkeren) hat den größten Übungseffekt. Die Schwierigkeiten müssen natürlich dem Lernniveau so angepaßt sein, daß die selbständige Bewältigung der Übungsaufgabe grundsätzlich möglich ist. (Der Beispieltext stellt vergleichsweise hohe Anforderungen.)

REPRODUKTIONSÜBUNGEN

5.6 "Mithören"

Das während der eigenen Lektüre erfolgende Mithören des von einem Muttersprachler (oder vom Lehrenden) laut vorgelesenen Textes stellt eine Übung dar, die als didaktisch sinnvolle Zwischenstufe auf dem Weg zum zügigen Lesen anzusehen ist. (Es geht hier also nicht um die Aussprache.) Indem das Vorgelesene schneller dargeboten wird, als der Lernende es zu artikulieren vermöchte, beschleunigt es sein Lesetempo. Durch die Ausschaltung sowohl der *vocalization* als auch der *subvocalisation* und die Beschränkung auf die Perzeption verkürzt es den Umsetzungsvorgang und eröffnet den Zugang zur direkten Assoziation von Graphemfolgen und Bedeutung.

Das Mithören erfolgt besser individuell mit Hilfe des Tonträgers (zu Hause/ im Sprachlabor) als in der Klasse, wo zuviel wertvolle Zeit dadurch verlorengehe. Mehrere Versionen (auch vom Lehrenden zu erstellen) in verschiedenen Tempi ermöglichen eine Stufung des Übungsprozesses.

Mithören und Mitlesen (vgl. Hörverstehenstyp 4.7) sind zwar in ihrer Kombination gleiche Tätigkeiten, doch haben sie je nach Zielsetzung deutlich unterschiedene Funktionen.

5.7 "Lesetext-Rekonstruktion"⁴¹³

Auch der auf der Tätigkeit des Zusammensetzens beruhende Übungstyp der "Textrekonstruktion" zielt auf das Erfassen der Textkonstituenten. Bei der Materialgestaltung werden die Schnittstellen deshalb so gelegt, daß jeweils funktionale Sinneinheiten (die von Wörtern bis zu Sätzen oder Satzgruppen reichen können) zu einem Ganzen zu verknüpfen sind. Das Zusammensetzen erfolgt wieder nach und aufgrund der Lektüre des Textes. Die Übung bietet viele Möglichkeiten der Schwierigkeitsstufung, von der rein inhaltlich zu entscheidenden Reihenfolge der Handlungssequenzen (s. Beispiel 4) bis zur Verknüpfung von kleineren Funktionseinheiten zu komplexen Satzgebilden.

BEISPIEL 4

Sätze einer Geschichte, die für die Übung durcheinanderzubringen sind:

At night Roberto and Manuel wanted to cross the border.

Manuel dropped their water container.

In his panic he forgot to pick it up again.

Later on they came to a road and started walking.

Then they tried hitch-hiking.

Suddenly a car stopped.

The driver was wearing a US Border Patrol uniform.

They could see their plastic water container in the car.

Then the Border Patrol officer took them back to Mexico.

(HEUER 1988b)

Für die ARBEITSWEISE gilt das für die "Hörtext-Rekonstruktion" (Übungstyp 4.9) Gesagte. Es hängt von der Lerngruppe (und auch vom Text) ab, ob eine gemeinsame Rekonstruktion in der Klasse motivierender wirkt als Einzelarbeit oder Partnerarbeit.

PRODUKTIONSÜBUNGEN

5.8 "Fragen zum Lesetext beantworten"

Der Übungstyp, bei dem die Lernenden Fragen zum Text beantworten müssen, stellt wahrscheinlich die am weitesten verbreitete Technik zur Überprüfung des Leseverstehens dar⁴¹⁴. Zu ihrer einseitigen Bevorzugung gegenüber den bisher erörterten Übungsmöglichkeiten ist kritisch anzumerken, daß sie sich gerade wegen der Vermischung mit einer produktiven Leistung am wenigsten zur genauen Überprüfung und kaum zur Entwicklung der Leseverstehensfähigkeit eignet. Außerdem wäre die Art der Fragestellung sorgfältig daraufhin zu überprüfen, ob sie das Interesse am Inhalt weckt bzw. wachhält (z.B. durch Fragen, die sich auf ein im Text enthaltenes Geheimnis o.ä. richten, FREED 1976, BABCOCK 1985) oder ob sie eher dazu angetan ist, das Interesse zu zerstören.

Orientierende - vor der Lektüre zu stellende - Leitfragen können das Gelesene strukturieren helfen und damit dem mitdenkenden Verstehen den Weg ebnen (vgl. den Hörverstehenstyp 4.11). Eine selbständige Beantwortung ist jedoch insofern problematisch, als das sprachliche Niveau des Sprechens und Schreibens weit unter dem des Leseverstehens anzusetzen ist.

Um die Produktionsleistung zu erleichtern, könnten die Antworten teilweise vorgegeben werden z.B. die Satzanfänge, oder es werden geschlossene Fragen gestellt, bei denen die Antwortformulierungen mehr oder weniger weitgehend aus dem Text zu entnehmen sind. Läßt man sie jedoch aus dem Text quasi ablesen - was eine Durchbrechung des bis jetzt gültigen Prinzips bedeutet, daß die Überprüfung ohne direkte Zuhilfenahme des Textes zu geschehen habe - so hat man nicht unbedingt die Gewähr, daß der Lernende auch wirklich verstanden hat. Der gleiche Vorbehalt gilt auch für die gern praktizierte - als Wettbewerb zu inszenierende - Suchtechnik des *Scanning*, wo der Text nach bestimmten erfragten Details 'durchkämmt' wird (GRELLET 1981, S. 19). Besser wären einfache Entscheidungsfragen, die mündlich aus dem Gedächtnis zu beantworten sind. Schwierige, u.U. eine Interpretation erfordernde offene Fragen haben dagegen ihren Platz bei den Übungen zur Entwicklung des schriftlichen Ausdrucks (s. Typengruppe 7).

Die - im Hinblick auf das Übungsziel der Entwicklung der Leseverstehensfähigkeit - relativ geringe Effektivität dieser Frage-Antwort-Übung spiegelt sich auch darin wider, daß sie nur im Klassenverband zu absolvieren ist, wo der Lernende - bei mündlicher Beantwortung - nicht individuell gefordert wird.

MUTTERSPRACHLICHES REAGIEREN

5.9 "Muttersprachliche Inhaltswiedergabe (Lesetext)"

Die muttersprachliche Inhaltswiedergabe - in mündlicher Form - ist eine sehr taugliche und auch legitime Möglichkeit, um zu überprüfen, was der Lernende beim Lesen verstanden hat. Sie eignet sich vor allem als Instrument, das flexibel eingesetzt werden kann, z.B. in verschiedenen Stadien des Verstehens.

Die hier gemeinten Äußerungen in der Muttersprache sind nicht zu verwechseln mit dem Anfertigen von mündlichen oder schriftlichen Übersetzungen in die Muttersprache, wie sie immer noch - wenn auch höchst umstritten - vor allem als Prüfungsaufgabe gang und gäbe sind. Sobald eine gewisse Genauigkeit verlangt wird, kommt die Übertragung von einem sprachlichen Medium in das andere als eigene Fertigkeit ins Spiel. Diese ist für die hier anstehende Zielsetzung jedoch irrelevant.

Der Einsatzort dieser Übung ist der Klassenverband. Es geht mehr um eine Art testendes *brainstorming* als um ein geregelt objektives Überprüfen.

NONVERBALES REAGIEREN

5.10 "Ausfüllen von Graphiken (Lesetext)"

Die Tätigkeit des non-verbalen Reagierens ist bei der Überprüfung des Leseverstehens wie bei der Überprüfung des Hörverstehens (vgl. Übungstyp 4.14) auf Texte angewiesen, deren Inhalt sich für eine schematische Darstellung eignet. Hier ist vor allem an Sachtexte und Fachtexte aller Art zu denken. Es geht um die Übertragung der aus dem Text entnommenen Information in eine vorgegebene Tabelle, in ein Diagramm u.ä., wo die verbalen Elemente nur einen sehr geringen Anteil ausmachen. Zur Erleichterung bzw. Verdeutlichung der Übungsaufgabe kann das Schema mit einer teilweisen Ausfüllung gegeben werden.

Einzel- oder Partnerarbeit setzt voraus, daß die Lernenden mit der erforderlichen Technik der Umsetzung von verbaler in graphische Information vertraut sind. Zur Vorbereitung kann der zugeordnete Übungstyp 5.4.2 dienen.

Die auf den Überprüfungstätigkeiten des verbalen (mutter- oder fremdsprachlichen) und des non-verbalen Reagierens beruhenden Übungstypen können auch in einer Übung kombiniert werden, indem Fragen gestellt werden, die sowohl muttersprachlich oder fremdsprachlich als auch durch schematische Angaben, Ziffern etc. zu beantworten sind.

DIE PRODUKTIVEN KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEITEN

TYPENGRUPPE 6: GESPRÄCHSFÄHIGKEIT

Konzeptuelle Vorüberlegungen

Das innerhalb der Fertigkeitstheorie als "Sprechfertigkeit" umschriebene Lernziel scheint der Bereich zu sein, der von der Fremdsprachendidaktik vor allen anderen bevorzugt worden ist. Die einander ablösenden Methodenkonzeptionen seit dem Bruch mit der Grammatik-Übersetzungs-Methode haben sich alle (jede auf ihre Art) kontinuierlich um das Sprechen in der Fremdsprache bemüht.

Wenn dennoch im Jahre 1989 auch die Sprechfertigkeit als "Stiefkind des derzeitigen Unterrichts der Sekundarstufe I" apostrophiert wird (RAMPILLON, S. 7), so steht zu vermuten, daß hier entweder ein Mißverständnis vorliegt oder etwas schief gelaufen ist. In der Tat wird man beides konstatieren müssen, und zwar in einem ursächlichen Zusammenhang.

Dadurch, daß das "Sprechen in der Fremdsprache" begrifflich alle mündlichen Verlautbarungen umfassen kann, die methodisch im Unterricht eine Funktion haben, geriet der qualitative Unterschied zwischen dem lauten Lesen (zum Zwecke der korrekten Aussprache), dem imitativen und reproduktiven Sprechen einerseits und der produktiven mündlichen Kommunikationsfähigkeit andererseits aus dem Blick. Die 'Durchmethodisierung' der einzelnen Unterrichtsschritte, verbunden mit der Engführung am Lektionsstoff entlang (die sich bei der Textarbeit fortsetzt) hat zur Folge, daß kein Raum mehr bleibt für 'Gespräche'⁴¹⁵, in denen die Lernenden die Fähigkeit trainieren könnten, in normalen Kommunikationssituationen mit ihren Mitmenschen zu sprechen, im Austausch von Rede und Gegenrede, also im Dialog mit kürzeren oder längeren monologischen Einschüben (STRECKER 1981). Die für eine normale Kommunikationssituation typischen Gesprächsmerkmale wie natürlicher Sprechimpuls (man will meist auch etwas sagen, wenn man spricht) und Neugier bzw. Interesse des Gesprächspartners sind beim Sprechen über Lektions- und Lektüreinhalte oft nicht gegeben.

Unter diesen Umständen verwundert es nicht mehr, daß 'freies Sprechen' als fast utopisch erscheint, daß 'authentische Kommunikation' als im Unterricht unerreichbar gilt⁴¹⁶ und daß schon das (meist schriftlich vorbereitete) Verfassen eigener Dialoge in Anlehnung an den Lehrbuchdialog als das Erreichen der ultima ratio der 'Anwendungsphase' und damit als etwas Besonderes angesehen wird

(KATS 1987, GROSS 1987, SCHÄFER 1988). Bei der heute vorherrschenden, vom Lehrbuch oder der Lektüre bestimmten Unterrichtsführung ist die geradezu traumatische Angst davor, die Lernenden sich 'frei' äußern zu lassen, nur zu verständlich. Eine solche Freigabe muß als eine Art Dambruch erlebt werden, als ein didaktisches Chaos, das jedem methodisch ausgebildeten Fremdsprachenlehrer als Sünde wider den heiligen Geist der Fremdsprachendidaktik erscheint.

Liegt hier eine Aporie vor oder ein 'methodistisches', d.h. durch die Methode provoziertes Dilemma, das sich durch methodische Veränderung auflösen ließe? Paradox formuliert könnte man folgende These aufstellen: Es war gerade das (zu) starke methodische Bemühen bzw. die inzwischen erreichte Perfektion in der methodischen Aufbereitung der Lehrwerke, die Lehrende und Lernende in eine Sackgasse hineinmanövriert haben, aus der offenbar kein Weg ins freie Kommunikationsfeld hinausführt. Es erweist sich als ernstes Hindernis, daß Texte, die zur Einführung von bestimmtem Wort- und Strukturenmaterial konzipiert sind, als alleinige Basis für 'Sprechübungen' dienen. Auch die Forderung nach stärkerer Einbeziehung und Aktivierung der Lernenden bei der Erarbeitung dieser Texte (HEINRICHS 1983) ändert grundsätzlich nichts daran, daß das Lehrwerk "nicht das am besten geeignete Medium zum Training kommunikativen Sprachhandelns" ist (KLIPPEL 1987, S. 12). Das 'Anwenden' von kurz zuvor erarbeiteten Sprachmitteln konstituiert eben noch keine Gesprächsfähigkeit als Handlungskompetenz (LEUPOLD 1984).⁴¹⁷

Die Vorbereitung für den Ernstfall, in dem die Lernenden als 'sprachhandelnde' Personen gefordert sind, ihre spezifischen Gedanken, Gefühle, Erlebnisse, Phantasien auszutauschen - und nicht die Gedanken, Gefühle, Erlebnisse, Phantasien des Lehrbuchs bzw. seiner Autoren - ist methodisch nur möglich über die Hinwendung zum Lernenden (WEBER 1975, S. 32, GOUSIE 1981)⁴¹⁸. Sie ist als *How about you*-Formel bekannt und wird seit den 70er Jahren auch in den Lehrwerken als Übungsinstruktion verwendet⁴¹⁹. Daß sie kein 'Schnörkel' ist, der bei Zeitknappheit entfallen kann, sondern ein Zentrum des Unterrichts bilden sollte, auf das hin alle Aktivitäten zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit auszurichten sind - diese Akzentsetzung ist weniger bekannt, geschweige denn eine Selbstverständlichkeit.⁴²⁰

Konkret bedeutet dies, daß den Lernenden von Anfang an Gelegenheit zu geben ist, das Gelernte für die Versprachlichung ihrer eigenen Mitteilungsabsichten zu benutzen - in den ersten Stunden also z.B. um zu sagen, wie **sie** heißen, wo **sie** wohnen und wie alt **sie** sind. Die Erfahrung der Funktionsfähigkeit des Gelernten für ihre eigenen Zwecke (HEUER 1978) ist wie keine andere Erfahrung dazu angetan, die ursprünglich vorhandenen Sprechimpulse aufrechtzuerhalten. Ob der Lernende sein Gedächtnis mobilisiert, um den fremdbestimmten Lehrbuchsatz zu reproduzieren, oder ob er dies tut, um (mit dem gleichen Sprachmaterial) das zu sagen, was er von sich aus sagen will - das ist der kleine, aber psychologisch höchst bedeutsame Unterschied, weil er die Weichen stellt für eine Haltung, die zur Kommunikation befreit (TABORN 1976). Für diesen Zweck ist es auch nicht nötig zu warten, bis sich eine gewisse Summe an Sprachmaterial angesammelt hat⁴²¹. Vielmehr ist sofort mit dem auf die eigene Person bezogenen Abrufen zu beginnen, damit sich der Lernende grundsätzlich an die selbständige Selektion aus einem allmählich größer werdenden Sprachspeicher gewöhnen kann.

Die auf Eigeninitiative und Kreativität beruhende Hinwendung zu den Persönlichkeiten der im Unterricht miteinander umgehenden Lehrenden und Lernenden und die Abwendung von der Fixierung auf die Lehrbuchpersonen bzw. Lektüregestalten bedeutet zugleich das Verlassen eines sicheren methodischen Bodens. Der Sprung aus einem ausgeklügelten und bequem zu handhabenden Materialsystem in das 'Wagnis' der kontrollierten Erweiterung der Mitteilungsmöglichkeiten innerhalb einer personalen Kommunikation ist nur dann zu verantworten, wenn der Unterricht von dem organisatorischen Druck befreit wird, mit dem Lehrbuch oder der Lektüre 'durchzukommen' - wenn es nicht mehr um den Lehrstoff geht, sondern um die Vorbereitung auf eine Begegnung mit Menschen, die die zu erlernende Fremdsprache sprechen.

Nicht die Unterrichtssituation als solche ist für die mangelnde Realitätsbezogenheit verantwortlich zu machen, sondern ihre methodische Bindung an die fertige Textwelt der Lehrbücher und Lektüren.⁴²² Ihre sorgfältig portionierten, für den Konsum (hier 'Erarbeitung' und 'Aneignung') präparierten Teile entheben den Lernenden der Notwendigkeit, aber eben auch der Möglichkeit, im Spiel seiner Phantasie eine Welt zu erschaffen, die er versprachlichen möchte. Die - freilich unterschiedlich ausgeprägte - Fähigkeit des Menschen, mit Hilfe seiner Einbildungskraft die augenblickliche Realität zu transzendieren, ermöglicht auch im Fremdsprachenunterricht ein fast unbegrenztes Verfügen über vorgestellte Räume, Zeiten, Situationen, Personen, Ereignisse etc. Dies zu nutzen, erfordert mehr als

das zur Zeit verfügbare methodische Rüstzeug. Es erfordert vor allem eine Änderung der Haltung sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden dem Fremdsprachenunterricht gegenüber. Die 'kommunikative' Wende muß erst noch vollzogen werden. Sie dokumentiert sich u.a. darin, daß der Lernfortschritt an den zunehmenden Mitteilungsmöglichkeiten der Lernenden gemessen wird und nicht an der Anzahl der 'durchgenommenen' Lektionen.⁴²³

Die produktive mündliche Kommunikationsfähigkeit im Sinne der oben umschriebenen Gesprächsfähigkeit muß - wie die übrigen Kommunikationsfähigkeiten - systematisch **entwickelt** und d.h. als solche **geübt** werden. Gerade damit steht es jedoch, trotz aller Beteuerungen in den einschlägigen Methodiken⁴²⁴, im heutigen Fremdsprachenunterricht nicht zum besten.⁴²⁵ Was G. WALTER 1978 anlässlich einer Schülerbefragung ermittelt hat, gilt wohl nach wie vor, nämlich, daß "freies Sprechen nicht im Unterricht geübt (wird), man diskutiert ausschließlich über Texte aus dem Lehrbuch." (S. 171) Die Hoffnung, "that conversation will take care of itself", hat sich als illusorisch herausgestellt (SPEIGHT 1985, S. 281), wie u. a. die vehemente Nachfrage vieler Studenten nach allgemeinsprachlichen englischen Konversationskursen an den Universitäten beweist (nach neun Jahren Englischunterricht!).

Die besonderen Übungsverfahren, mit denen die Gesprächsfähigkeit trainiert werden kann, zielen nicht so sehr auf die Produktion bestimmter Texte, sondern auf eine Art 'Strategie'-Kompetenz (CANALE/ SWAIN 1980), die es dem Lernenden erlaubt, mit den ihm jeweils zur Verfügung stehenden Mitteln das zu versprachlichen, was er seinem Gesprächspartner mitteilen möchte. Bei der Bestimmung der Kommunikationsstrategien⁴²⁶, die hier zu vermitteln und einzuüben sind, kann sich die Fremdsprachendidaktik nur z.T. auf Erkenntnisse der Referenzwissenschaften bezüglich des sprachlichen Produktionsprozesses stützen.⁴²⁷ Hier wie in allen anderen Bereichen des Unterrichts muß sie ihre eigene didaktisch motivierte Systematik und Akzentuierung der Phänomene finden.

Die **kommunikativen Produktionsstrategien** umfassen einmal die **Integration** der in den Übungen zu den linguistischen Subsystemen erworbenen lautlich-prosodischen, lexikalischen und morpho-syntaktischen Kenntnisse (BUTZKAMM 1977, S. 52) und ihre dem Kontext angemessene **Aktualisierung** (RAASCH 1977⁴²⁸). Die hier zu erbringende Leistung würde die Kapazität des fremdsprachlichen Lernenden jedoch bei weitem übersteigen, könnte er sich nicht eines Mechanismus bedienen, der ihm aus seiner Muttersprachenkompetenz bekannt ist. Gemeint ist der Rückgriff nicht auf isolierte Einzeldaten mit ihren zahlreichen linguistischen Eigenschaften, sondern auf mehr oder weniger umfangreiche sprachliche **Versatzstücke**, die gleichsam als flexibel einsetzbare 'Bausteine'⁴²⁹ im Gedächtnis gespeichert und dort abrufbar sind, und zwar als Formkorrelate zu bestimmten Bedeutungskonzepten.⁴³⁰ Deren Bereitstellung geschieht z.T. in den Übungen zu den Teilaspekten (wo der Akzent ebenfalls auf der Assoziierung von Form und Bedeutung liegen sollte). Jetzt ist ihre Selektion, ihre Aktivierung und ihr adäquater Einsatz systematisch zu üben.

Es handelt sich dabei sowohl um die in den Strukturübungen gelernten 'produktiven', d.h. mit variabler Lexik vielfach verwendbaren Satzbaumuster⁴³¹, als auch um lexikalische Fügungen kollokativer oder idiomatischer Art sowie um pragmatisch motivierte 'unproduktive' Äußerungen, d.h. unveränderliche sprachliche "Routineformeln" (COULMAS 1977 und 1985), die qua Sprechakt an bestimmte Situationen gebunden und in dieser kultur- und gesellschaftsspezifischen Form ritualisiert und daher nicht übertragbar sind, wie z.B. Gruß- und Dankesformeln.

Ihre Entlastungsfunktion im Hinblick auf die bei der Sprachproduktion anfallenden mentalen Aktivitäten ist so fundamental und bedeutsam, daß es vermessen wäre, im Fremdsprachenunterricht darauf zu verzichten bzw. den Lernenden diese beim Muttersprachler weitgehend automatisierten Fügungen im Curriculum nicht zur Verfügung zu stellen. Daß dies dennoch weitgehend geschieht, könnte einer der entscheidenden Gründe dafür sein, daß die fremdsprachlichen Sprechaktivitäten so wenig zufriedenstellend sind. Hier liegt im übrigen auch die Erklärung für die oft so wenig 'idiomatische' Ausdrucksweise des Fremdsprachlers, der selbständig konstruiert, wo der Muttersprachler sich konventioneller Fertigbauteile bedient.⁴³²

Des weiteren gilt es, die vom muttersprachlichen Sprechen her bekannten allgemeinen, **nicht sprachspezifischen Produktionsmechanismen** bewußt zu machen und auf das fremdsprachliche Sprechen zu transferieren. Dazu gehört die Berücksichtigung der z.T. kulturspezifischen Konventionen in der **Harmonisierung von Sprech-intention, Rollenverständnis und inhaltlicher Ausfüllung**⁴³³, also die Sensibilisierung für das, was vor allem durch die linguistische Pragmatik wieder ins Bewußtsein gehoben worden ist.⁴³⁴ Hier wird der enge Zusammenhang von Sprache und 'Landeskun-

de' faßbar, wobei letztere nicht als eine mehr oder weniger große Menge von abgehobenem Wissen über Land und Leute im Hintergrund steht, sondern unmittelbar als wichtiger Faktor "interkultureller Gesprächs-" bzw. "Diskurskompetenz" (RAMPILLON 1989, RAASCH 1990) in die sprachliche Formulierung eingreift.⁴³⁵

Zu den Produktionsstrategien gehört weiter die Bewußtmachung des gewählten **Diskurstyps** und seiner sprachlichen Eigenheiten, wie z.B. erzählende, beschreibende oder argumentative Äußerungsmuster. Da sich die Gesprächsfähigkeit per definitionem im verbalen Wechselspiel mit einem oder mehreren Gesprächspartnern verwirklicht, sind hier auch die **Regeln der Gesprächsführung** zu beachten, die bestimmte u.U. ebenfalls kulturspezifische Formen erfordern, etwa für das Beginnen und Beenden, die Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit des Zuhörers, die Signalisierung einer Reaktion auf das Gehörte u.ä. Schließlich muß der Gesprächspartner mit seinem **aktuellen Wissenshorizont sowie seiner psycho-sozialen Verfaßtheit** berücksichtigt werden, wenn das Gesagte ihn erreichen soll.⁴³⁶

Werden diese Merkmale unterschlagen - wie dies bei den verschrifteten Lehrbuchdialogen oft der Fall ist - so fehlt etwas, ohne das die ganze Verbalisierung in der Realität zu einem sinn- und wirkungslosen Unterfangen würde. Gelingen oder Mißlingen der Kommunikation könnten als Kriterien nicht mehr greifen, denn es fände überhaupt keine Kommunikation im Sinne eines Austauschs zwischen Menschen statt. Werden die Gesprächsregeln in der Realität von dem fremdsprachlichen Sprecher aus Unkenntnis einseitig mißachtet, so muß er entsprechende Sanktionen von seiten seines Gesprächspartners gewärtigen, der ihm derlei Verstöße weniger zugute halten wird als grammatische Unstimmigkeiten (LITTLEWOOD 1978). Dazu gehört auch der Einsatz prosodischer Merkmale, der von Kultur zu Kultur mehr oder weniger stark differieren kann (SANDERS 1977, OSTBERG 1982, BYRNES 1987). Hier muß durch ein frühzeitiges, systematisches Üben im kleinen Rahmen für eine problemlose Umsetzung vor allem der kulturspezifischen sozialen Normen im partnerbezogenen Sprachhandeln gesorgt werden (s. dazu weiter unten, Übungstyp 6.4).⁴³⁷ Ein weiteres Problem stellen die nonverbalen Äußerungsformen dar, die ebenfalls kulturspezifisch geprägt sein können und beachtet werden müssen (EISENBERG/ SMITH 1971, KALVERKÄMPER 1991).

Eine dritte Gruppe von strategischen Maßnahmen bekommt beim fremdsprachlichen Sprechen einen ungleich höheren Stellenwert als beim muttersprachlichen Sprechen, wiewohl sie auch hier nicht ganz unbekannt ist, nämlich die 'problemlösenden' Strategien, d.h. Maßnahmen, die zu ergreifen sind, wenn die Kommunikation in Schwierigkeiten gerät.⁴³⁸ Diese Schwierigkeiten sind beim fremdsprachlichen Sprecher in der Hauptsache von der Art, daß seine linguistischen Mittel im Augenblick des Sprechens nicht ausreichen, um das auszudrücken, was er ursprünglich sagen wollte.

Oberstes Gebot sollte hier zunächst sein, den Lernenden grundsätzlich zu einer positiven, d.h. optimistischen Haltung zu bewegen (HORWITZ 1986, SCHWERDTFEGGER 1987). Er muß von Anfang an Vertrauen in seine eigene Leistungsfähigkeit gewinnen und zum anderen das Gefühl haben, daß auftauchende Schwierigkeiten so überwunden werden können, daß er verstanden wird mit dem, was er sagen will. Dies setzt voraus, daß auch der Lehrende(!) keine 'Angst vor Fehlern' hat bzw. bereit ist, mit den Lernenden zusammen gewisse Risiken einzugehen (LUCAS 1984). Die hier gemeinte Toleranzgrenze liegt ganz sicherlich über dem weitgehend an der grammatischen Richtigkeit orientierten Philologenrotstift; den Rückfall in Primitiväußerungsmodalitäten, die der Lernende in den Übungen zur Festigung der sprachlichen Subsysteme schon überwunden hatte, toleriert sie jedoch ebenso wenig wie das Ausweichen in muttersprachliche Konstruktionsschemata und Übersetzungspraktiken.⁴³⁹ Der Schock solcher unterrichtsfremden Fehlbildungen bleibt dem Lehrenden erspart, wenn er früh genug mit Übungen zur Gesprächsfähigkeit anfängt und diese so plant, daß sie von den vorbereitenden Übungen profitieren können.

Die **Problemlösungsstrategien** verhelfen dem Lernenden zu einer gewissen "sprachlichen Beweglichkeit" (BLEYHL 1978), die ihn seine Grenzen beträchtlich erweitern läßt. Hierzu zählen Maßnahmen zur **Auffindung** von nicht sofort verfügbaren Äußerungsmustern wie auch Maßnahmen, das ursprünglich intendierte Äußerungsmuster durch ein anderes zu ersetzen. Bei ersteren ist verstärkt das strukturierte Gedächtnis zu aktivieren, in dem durch vorheriges Lernen und Üben die Elemente der sprachlichen Subsysteme in behaltenswirksamen Zusammenstellungen gespeichert und durch bestimmte Assoziationsmechanismen abgerufen werden können (vgl. hierzu das in den Typengruppen 1-3 Ausgeführte). Diese Art von Aktivierung muß geübt werden. Das bedeutet, daß dem Lernenden Zeit zum systematischen Suchen zu geben ist. 'Flüssiger' wird das Sprechen zwangsläufig, wenn die Suche

durch das Training schneller zum Ziel kommt. Dagegen hätte der Verzicht auf alles, was nicht sofort verfügbar ist, einen ungleich größeren Substanzverlust zur Folge.

Als **Alternativstrategie** ist die **Wahl eines einfacheren Äußerungsmusters** zu nennen, das an die Stelle des komplexeren tritt, wenn der Sprecher sich dessen Ausführung nicht zutraut. Komplexität ist im übrigen nicht in jedem Fall zu bevorzugen - genauso wenig wie eine grundsätzliche Einfachheit der Ausdrucksweise. Vorrang hat jeweils die Form, die vom Sprachgebrauch in der entsprechenden Situation favorisiert wird. Als Hilfsmaßnahme im Bereich des Lexikons (HECHT 1987) figuriert zunächst die **Umschreibung oder Paraphrase**, die ebenfalls im Kontext der Sprech-situation geübt werden muß. Sie sollte auf vorherigen Übungen aufbauen können, bei denen das entsprechende Umschreibungsvokabular bereitgestellt wurde (vgl. Übungsgruppe 2). Zum unabdingbaren Rüstzeug gehören hier z.B. Wörter wie dt. *Ding*, frz. *machin* bzw. *truc*). Auch die **Illustrierung** des gesuchten Wortes **durch ein Beispiel** und die Anwendung der entsprechenden sprachlichen Einkleidungsformeln dafür will gelernt sein. Gefördert und trainiert werden sollte die Kreativität im **Entdecken von neuen Wörtern**, die in Analogie zu Wörtern anderer Sprachen, aber nach den Bildungsregeln der Fremdsprache geprägt werden. Die Chance, von dem fremdsprachlichen Gesprächspartner mit solchen hypothetischen Wortschöpfungen verstanden zu werden und von ihm dann das gesuchte Wort in seiner richtigen Gestalt genannt zu bekommen, ist relativ hoch.

Das kommunikative Zusammenspiel zwischen den Gesprächspartnern bezieht sich - sobald die sprachliche Form nicht problemlos für alle Teilnehmer gegeben ist - zwangsläufig auch auf die **sprachlichen Verständigungsprobleme** selbst. Jeder mit den Schwierigkeiten der Benutzung einer Fremdsprache vertraute Muttersprachler wird hier zu Hilfe und Kooperation bereit sein.⁴⁴⁰ Der Rückgriff auf die eigene Muttersprache wird dem Lernenden in den seltensten Fällen helfen, nämlich höchstens dann, wenn der Gesprächspartner diesen Code gut genug beherrscht.

Im übrigen ist festzuhalten, daß sich die **individuellen Sprechgewohnheiten** (bis hin zu Idiosynkrasien), die sich in der Muttersprache herausgebildet haben (Tempo, Pausen, Akzentuierung, Lautstärke, Intonierungsflexibilität, Benutzung von 'Lieblingsausdrücken' etc.), im fremdsprachlichen Sprechen wiederfinden. Sie scheinen einen wesentlichen Teil der Sprecherpersönlichkeit auszumachen und kaum veränderbar zu sein.

Die Gesprächsfähigkeit ist außerdem in ihren manifesten Äußerungsformen besonders stark an das **psycho-soziale Umfeld des Sprechers** gebunden. Die jeweils zu lernende "Sprechsprache" kann sich nur an der in der Muttersprache verfügbaren orientieren (HEUER 1978, S. 25 und 27). Deshalb ist ein Curriculum, das die aktiv zu beherrschenden sprachlichen Mittel zur Verfügung stellt, nur im Hinblick auf bestimmte Adressatengruppen zu erstellen.⁴⁴¹ Die in dem oben umrissenen kommunikativen Rahmen stattfindenden konkreten Unterrichtsgespräche - zum größten Teil Abbilder fingierter Gespräche in der Kommunikationswirklichkeit - müssen sowohl sprachlich als auch inhaltlich die Ausdrucksmöglichkeiten und Grenzen der jeweiligen Lerngruppe berücksichtigen. Anspruchsvolle Themen, die in der Muttersprache für den Lernenden zwar zu bewältigen sind, jedoch einen beträchtlichen intellektuellen Aufwand erfordern, sind zu vermeiden, da sie in der Fremdsprache aufgrund der mentalen Überlastung leicht zu einem Rückfall in primitive Sprachstufen führen (RIVERS 1968, S. 201).⁴⁴²

Daß die Sprachproduktion als *output* vom *input* abhängt, ist selbstverständlich. Dieser *input* muß jedoch in einem zeitökonomisch arbeitenden gesteuerten Lernprozeß speziell für die Zwecke des *output* ausgewählt werden und darf nicht mit dem Sprachmaterial ineingesetzt werden, das für die Entwicklung der rezeptiven Kommunikationsfähigkeiten geeignet ist.⁴⁴³ Da das zu rezipierende Sprachmaterial das zu produzierende um ein vielfaches übersteigt, kann die Speicherung im Hinblick auf aktive Abrufbarkeit nicht dem Zufall überlassen bleiben. Neben das immer auch wirksame inzidentelle Lernen muß das intentionale Lernen treten, d.h. die bewußte Speicherung bestimmter Äußerungsformen mit dem Ziel, sie in das aktive Gedächtnis aufzunehmen.⁴⁴⁴ Dies setzt seitens des Curriculums eine sorgfältige Auswahl und eine systematische Präsentation des zu lernenden Materials voraus (RÜCK1989b)⁴⁴⁵, auf das dann bei der Übungsgestaltung zurückgegriffen werden kann.

Typenbeschreibung

Im Unterschied zu den rezeptiven Kommunikationsfähigkeiten ist die Leistung bei den produktiven Kommunikationsfähigkeiten unmittelbar nachweisbar. Die Sprechleistung bereitet allerdings auf-

grund ihres flüchtigen Charakters - wenn sie nicht auf Tonträgern festgehalten wird - Schwierigkeiten für die Überprüfung, da diese nicht durch sekundäre Schülertätigkeiten stattfinden kann. Als SCHÜLERTÄTIGKEIT ist also einmal das **produzierende Sprechen** selbst zu nennen. Zum anderen können die Tätigkeiten des **Vervollständigens, Zusammensetzens, Ersetzens** und **Erweiterns** dazu eingesetzt werden, Hilfestellung im Sinne der oben erwähnten 'Krücke' zu leisten. Sie besteht darin, dem Lernenden die Produktion des Sprachmaterials nicht in seinem ganzen Umfang zu überlassen, sondern einen Teil vorzugeben, der dann durch die verschiedenen Tätigkeiten 'verändert' wird. Das Endergebnis muß allerdings eindeutig auch einen gehörigen Teil an selbständiger Versprachlichung aufweisen, der allmählich zu steigern ist, so daß der Lernende sich an eine wachsende eigenständige Produktionsleistung heranarbeitet.

Die Überlegungen zur MATERIALGESTALTUNG betreffen sowohl bei dem vorgegebenen (und zu verändernden) als auch bei dem vom Lernenden zu produzierenden Sprachmaterial vor allem die Art der Texte. Ihre Streuung ist sehr viel geringer als bei den für das Hörverstehen zu verwendenden Textsorten. In Frage kommen - auch bei den schriftlich präsentierten Texten - nur sprechsprachliche Äußerungen, die in der Produktionsreichweite der jeweiligen Lerngruppe liegen, d.h. die die Lernenden auch in der Muttersprache machen würden und die sie in der Fremdsprache selbständig und frei - als Endziel - hervorbringen können.

Abstriche - z.B. bei den sog. lernschwachen Schülern - sind also immer nur an der Quantität und Komplexität der Äußerungen zu machen, niemals jedoch an der Qualität im Sinne der freien, selbständigen Produktion (MÖHLE 1975). Ebenso wenig sind Kompromisse zulässig bei der pragmatischen Adäquatheit der Äußerungen. Hier kann zwar die Vielfalt der möglichen Formulierungen stark reduziert werden, doch nur soweit, daß für jede in Frage kommende situationelle Grundkonstellation ein Äußerungsmuster vorhanden ist. Die Registerbreite läßt sich insofern beschränken, als eine 'neutrale' gehobene Sprechsprache als Richtschnur gelten kann, z.T. unter Vernachlässigung der (bei der Rezeption zu beherrschenden) typischen Merkmale gesprochener Sprache, wie z.B. starke Verschleifungen u.ä.⁴⁴⁶

Wichtig ist, daß das fremdsprachliche Sprechen auch in der Übungssituation möglichst **partnerbezogen** bleibt, d.h. auf ein Gegenüber gerichtet, für das das Gesagte auch einen Informationswert hat und das u.U. darauf reagiert. Ein großer Sprechanteil entfällt auf die lebendige **Wechselrede**, die von einer Sprechaktäußerung und der Reaktion darauf bis zu einer Vielzahl von Sprechaktsequenzen reichen kann. **Monologe** von mehr oder weniger großem Ausmaß sollten als Einschübe innerhalb eines weitgespannten Dialograhmens verstanden werden⁴⁴⁷, etwa als beschreibende, erzählende Konversationsbeiträge oder als argumentierende Diskussionsbeiträge. Hier sollte ebenfalls immer ein Partner angesprochen werden, der u.U. durch Fragen oder eigene Beiträge den monologischen Redeteil unterbricht.⁴⁴⁸

Die STEUERUNG über die **Aufgabenstellung** sollte stets den Gesprächsrahmen, den situationellen Kontext und die Rolle des Sprechenden klarstellen. Während der Inhalt der Sprechübungen mehr oder weniger stark gesteuert werden kann (thematisch durch Gelesenes, Gehörtes, Gesehenes und Erlebtes), muß die fremdsprachliche Formulierung auch bei den zu verändernden Übungen (mit vorgegebenem Sprachmaterial) eine gewisse Eigenständigkeit aufweisen. Zu Beginn einer Übungssequenz kann u.U. die Lexik z.T. vorgegeben werden oder auch ein Strukturmuster. Die Passung von Inhalt und Form wird implizit gesteuert durch das Wissen um Diskurs- und Konversationsregeln, um Sprechsituationsmomente und kommunikative Verhaltensmuster sowie durch allgemeines Weltwissen. Die semantische Information kann sprachlich (muttersprachlich/ fremdsprachlich) oder auch durch außersprachliches Material (Bilder, Graphiken) erfolgen. Übungen ohne semantische Steuerung stellen jeweils den Endpunkt der Übungssequenz dar.

Über die ARBEITSWEISE kann allgemein gesagt werden, daß sich mündliche bzw. schriftlich-mündliche Partnerarbeit bei den Sprechübungen als die effektivste Arbeitsform erweist. Einzelheiten dazu werden bei den einzelnen Übungstypen erörtert.

Die typologische Gliederung⁴⁴⁹ geschieht diesmal nicht vorrangig aufgrund der Schülertätigkeit. Vielmehr werden die Haupttypen danach unterschieden, welche spezifischen Elemente der Gesprächsfähigkeit jeweils entwickelt werden sollen. Die Unterscheidung zwischen dialogischen Sprechaktäußerungen und monologischen Einschüben stellt ein weiteres Differenzierungskriterium dar.

KURZDIALOGÜBUNGEN MIT STRUKTURBAUSTEINEN

ÜBUNGSTYP 6.1. "Bausteindialog"

Die Kombination von Mini-Dialogen, die in den Strukturübungen eingeübt wurden, stellt den ersten, unverzichtbaren Schritt zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit dar. Dieser Schritt muß von den ersten Stunden an mit dem jeweils verfügbaren Sprachmaterial vollzogen werden und in regelmäßigen bzw. lerneffizienten Abständen wiederholt werden, wobei die Dialoge progressiv mit dem wachsenden Sprachmaterial anzureichern sind.

Unter der Voraussetzung, daß die Mini-Dialoge durch das vorherige Üben im Rahmen der Festigung der sprachlichen Subsysteme mündlich frei verfügbar sind, stellt auch ihre selbständige und kreative mündliche Zusammenstellung zu verschiedenen strukturierten Kurzdialogen, die zwei oder mehr Sprechaktsequenzen umfassen, keine zu hohen Ansprüche an die Lernenden (ABBOT 1979). Solche Kurzdialoge brauchen weder schriftlich vorbereitet noch abgelesen noch auswendig gelernt zu werden, um sie dann evtl. 'vorzuspielen'. Vielmehr handelt es sich hier um dialogische Äußerungen, die die Lernenden als sie selbst in einer für sie vorstellbaren realen Kommunikationssituation machen. Das 'Drama' zwischenmenschlicher Kommunikation muß nicht erst inszeniert werden, es findet wie selbstverständlich zwischendrin immer wieder statt⁴⁵⁰.

Um die Kommunikation noch etwas realistischer zu gestalten, sind den Lernenden zusätzlich zu dem aus den Strukturübungen bekannten Material nach und nach kleine Dialogfüller im Sinne von Gesprächsfloskeln und Steuerungsformeln zu liefern, eben jene formelhaften, meist kulturspezifischen sprachlichen Umschreibungen für Sprechakte, die bei den Strukturübungen wegen ihrer 'Unproduktivität' ausgelassen wurden (vgl. 1. Teil, Kap. 3, S. 31), also Begrüßung, Verabschiedung bzw. Gesprächseinleitung, Gesprächsbeendigung, und den Kontakt aufrechterhaltende 'Kontakteme' wie Aufmerksamkeitsvergewisserung von Seiten des Sprechers, Reaktionskundgabe von Seiten des Hörers etc. (SPEIGHT 1986).

Diese Kurzdialoge können ohne jede inhaltliche Steuerung (evtl. mit Hilfe metasprachlicher Umschreibungen in der Muttersprache oder der Fremdsprache wie z.B. "Alter", "familiäre Situation", "Hobbies" u.ä.) und mit freiem Sprecherwechsel ausgeführt werden (Variante a). Sie können jedoch auch in einem Dialogteil vorgegeben werden (Variante b).

In beiden Fällen ist Partnerarbeit angezeigt. Bei der Variante a) arbeiten die beiden Lernenden allein zusammen und kontrollieren sich gegenseitig. (Der Lehrende geht herum und ist auf Anfrage zu Rat und Hilfe bereit.) Dieses Verfahren setzt voraus, daß die Lernenden sich an die vereinbarten Sprachmuster halten, die es jetzt abzurufen gilt. Nur dann ist das Fehlerrisiko zu minimalisieren und der Verzicht auf die Lehrerkontrolle zu rechtfertigen. Die Lernenden müssen sich entsprechend sicher fühlen in der Handhabung der einzusetzenden Mini-Dialoge.

Bei der Variante b) wird der initiierende Dialogteil einem Partner schriftlich (auf einem Arbeitsblatt bzw. auf Dialogkarten) zur Verfügung gestellt. Hier können u.U. auch schwierigere Formulierungen gebraucht werden, die das augenblickliche Produktionsniveau der Lernenden übersteigen. Die Formulierungen müssen jedoch von dem Hörenden verstanden und von dem Sprechenden mit der *Read-and-look-up* Technik bewältigt werden können. Die Reaktionsäußerungen sind wieder frei (auf die Person des Sprechenden bezogen) zu gestalten. Partnerwechsel gewährleistet, daß beide Lernenden einmal produktiv tätig sind. Der Wechsel kann an demselben Dialog erfolgen oder an einem anderen. Im ersten Fall können binnendifferenzierende Maßnahmen greifen, indem der schwächere Schüler erst im zweiten Durchgang die selbständige Produktionsleistung erbringen muß.

Grundsätzlich wäre bei der Variante b) für die vorgegebene Initialäußerung eine Sprachlaborprogrammierung möglich. Kommerzielle Programme sind dafür allerdings zur Zeit nicht erhältlich; Eigenproduktion ist in den meisten Fällen wohl zu aufwendig. Außerdem fehlt die Kontrolle durch das lebendige Gegenüber. Die Reaktionsäußerungen sind höchstens strukturell, aber kaum lexikalisch programmierbar. Der Einsatz des Sprachlabors (oder audio-visuellen Arbeitsraums) als Möglichkeit der Aufzeichnung von Schülergesprächen ist dagegen immer möglich. Aufwand und Nutzen für den Lehr- und Lernprozeß müssen dabei gegeneinander abgewogen werden. Bei dem Übungstyp "Bausteindialog" scheint ein Aufnehmen weniger lohnend als bei den weiter unten zu erörternden Übungstypen.

ÜBUNGEN ZUM PRAGMATISCH ADÄQUATEN SPRACHHANDELN

Pragmatisch adäquates Agieren und Reagieren (KRAMSCH 1981) kann im Rahmen von aneinandergereihten einzelnen Sprechaktsequenzen systematisch geübt werden. Die Mini-Dialoge werden hier nicht nach morpho-syntaktischen Strukturgesichtspunkten, sondern nach pragmatischen Gesichtspunkten zusammengestellt. Die 'unproduktiven' Äußerungsmuster sind also inbegriffen. Hier sollten neben der Darstellungsfunktion vor allem auch die Appell- und Kundgabefunktion (vgl. 1. Teil, Kap. 3, S. 31) sowie die Vielfalt der möglichen Reaktionen Berücksichtigung finden.

Es sind zwei Untertypen zu unterscheiden. Der erste geht von einer Vielzahl von Situationen und Sprechintentionen aus, der zweite übt die Anpassung unterschiedlicher Formvarianten an bestimmte Situationen und Sprechintentionen.

ÜBUNGSTYP 6.2.1

"Versprachlichung von Sprechaktsequenzen/ Reaktionsäußerungen"

Das Ergreifen der Sprecherinitiative gehört in der Kommunikationswirklichkeit zum festen Bestandteil kommunikativer Fähigkeiten; im 'reaktionslastigen' Unterricht wird gerade der Initialaspekt meist vernachlässigt, u.a. auch deswegen, weil er schwerer zu steuern ist. Dennoch sollte das Augenmerk des Lernenden auf beide Versprachlichungsbedürfnisse gelenkt werden.

Die Steuerung geschieht bei der Variante a) entweder allein durch **meta-sprachliche Paraphrase** (Versprachlichung einer Sprechaktsequenz) oder zusätzlich durch die Vorgabe der Initialäußerung (Versprachlichung einer Reaktionsäußerung, die in ihrer Formulierung mehr oder weniger festgelegt ist). Evtl. können fremdsprachliche Schlüssellexeme hinzugegeben werden. Es ist jedoch auch möglich, lückenhafte Sprechaktäußerungen **vervollständigen** zu lassen (Variante b). Es kann z.T. das gleiche Material benutzt werden wie bei den Hörverstehensübungen (s. Übungstypen 4.4.1 und 4.4.2). Allerdings ist dabei zu berücksichtigen, daß die zu produzierenden Äußerungen in ihrer Gesamtheit nicht über dem derzeitigen Produktionsniveau liegen dürfen. Möglich (und statthaft) ist die Überschreitung dieses Niveaus nur bei vollständig vorgegebener Initialäußerung, die von dem einen Partner gesprochen und von dem anderen so verstanden wird, daß er adäquat darauf reagieren kann.

Bei der Partnerarbeit sind also entweder beide Lernende gleichzeitig zu einer produktiven Leistung aufgefordert oder nur wechselweise (bei der Beschränkung auf die Reaktionsäußerung). Dies gilt für das Versprachlichen nach metasprachlichen Angaben ebenso wie für das Vervollständigen von gegebenem Material. Die Kontrolle kann beim Vervollständigen so erfolgen, daß jede Sprechaktsequenz zweimal gesprochen wird: beim ersten Mal hört jeder dem anderen zu - wobei beide nie ablesend vervollständigen, sondern nach Blickkontakt mit dem Arbeitsblatt oder Kärtchen (ROBERTS 1980, SLANEY 1986, SCHRAND 1986) 'frei' sprechen. Beim zweiten Mal überprüft jeder auf seinem Lösungsblatt die Äußerung des Partners.

Eine Überprüfung beim freien Formulieren ist nur insoweit möglich, als die in Frage kommenden Formulierungen auswahlweise auf dem Lösungsblatt angegeben sind.⁴⁵¹ Im übrigen muß hier (durch sorgfältige Vorbereitung) sichergestellt werden, daß die ohne Hilfestellung verlangte Leistung den Produktionsfähigkeiten der Lernenden entspricht.

BEISPIEL 1

(1)

Variante a) Initial- und Reaktionsäußerung sind aufgrund muttersprachlicher Umschreibung der Sprechakte zu versprachlichen (z.T. mit Hilfe fremdsprachlicher Schlüssellexeme)

Initialäußerung: Emotionale Beschwerde über das Wetter und Wunschäußerung, daß die Hitze zurückgeht

Reaktionsäußerung: Aussage fragend wiederholen und negativ wertend kommentieren (*trop chaud? jamais content*)

- *C'est terrible, le temps qu'il fait. Si seulement la chaleur diminuait!*

- *Tu trouves qu'il fait trop chaud? Mais tu n'es jamais content!*

(2)

Variante b): Die in Klammern gesetzten Elemente sind in beiden Dialogteilen zu ergänzen

- *Tu savais (que) je ne me (sentais) pas bien. Pourquoi viens-tu (si) tard?*

- *Excuse-(moi), mais il (y avait) plusieurs embouteillages (qui m') ont coûté au moins une demi-heure. / J'aurais (pu) être de retour une demi-heure (plus) tôt s'il (n'y avait) pas (eu) plusieurs embouteillages.*

(3)

Vorgegebene Initialäußerung:

C'est tellement beau ici. On reste deux jours de plus?

Variante a): Reaktionsäußerung aufgrund muttersprachlicher Umschreibung: Vorschlag ablehnen mit Begründung einer wichtigen Verabredung am nächsten Abend

Variante b): Die in Klammern gesetzten Elemente der Reaktionsäußerung sind zu ergänzen

- *Non, je ne (peux) pas. Il me (faut) être (de) retour demain soir. (J'ai un) rendez-vous important.*

(4)

Variante a): Formelhafte, positive Reaktionsäußerung auf eine vorgegebene Initialäußerung (u.U. mit Situationsangabe)

Demain soir, ça vous convient? - Oui, parfaitement

Tu veux du vin? - Oui, je veux bien

Vous avez l'heure? - Oui, il est sept heures et demie

Est-ce que je pourrais parler à M. Dupont, s'il vous plaît? (Dame au téléphone) - Oui, Madame, ne quittez pas

Die metasprachlichen Formulierungen sind der jeweiligen Lerngruppe anzupassen. Außerdem müssen die Sprechaktäußerungen sowohl in ihren formelhaften Ausprägungen als auch in ihren Strukturmustern den Lernenden aus systematischen Zusammenstellungen und früheren Übungen geläufig sein.⁴⁵²

ÜBUNGSTYP 6.2.2 "Variation von Sprechaktäußerungen"

Der Übungstyp 6.2.2 variiert einmal die Äußerungsformen von ein- und demselben Sprechakt **unter verschiedenen situationellen Konstellationen** (Beziehungsfaktor, Raum-/ Zeitfaktor), also z.B. eine formelle, informelle oder familiäre Ausdrucksvariante (wenn sich keine neutrale und akzeptable, d.h. für den Muttersprachler nicht irritierende Form finden läßt) (ROBERTS 1980), unterschiedliche Begrüßungsformeln oder Wunschäußerungen an unterschiedlichen Funktionsorten (Geschäft, Restaurant, Privatbereich).⁴⁵³ Es handelt sich dabei nicht um die Vermehrung des Ausdrucksschatzes der Lernenden bzw. um Stilvarianten. Vielmehr sind die Lernenden mit Formvarianten zu versehen, sofern und soweit sie ihrer in den für sie relevanten Situationskonstellationen bedürfen.

Zum anderen konzentriert sich dieser Übungstyp auf das Durchspielen der **verschiedenen Präsentationsformen von informativen Aussagen und Fragen** (als Tatsache, als Bewußtseinsinhalt, als Werturteil, mit emotionalem Bezug, mit performativer Explizierung), von Wünschen (mit/ ohne direkte Appellfunktion) etc. (vgl. die "Systematik dialogischer Sprechaktsequenzen", S. 35-38).

Schließlich sollen die **verschiedenen Reaktionsmöglichkeiten** geübt werden (GLÖCKNER 1973 und 1974). Neben der informierenden Antwort oder der Bejahung bzw. Verneinung, die im Unterricht fast ausschließlich begegnen, müssen auch die übrigen Reaktionsmöglichkeiten, z.B. die auf Aussagen statt auf Fragen, (vgl. WINGFIELD 1972), deren Beherrschung für eine reale Gesprächssituation ebenso unerlässlich ist. Zu nennen wäre z.B.: eine Gegenfrage stellen, eine Aussage modifizieren, eine Zusatzinformation einholen, eine Bitte kommentieren, einen Ratschlag ablehnen, ein Angebot an einen Dritten übermitteln, einer Bitte nicht entsprechen etc. (s. "Systematik dialogischer Sprechaktsequenzen"). Gerade hier könnten sich kulturspezifische Unterschiede ergeben, deren Berücksichtigung für eine funktionierende Kommunikation in der Sprachwirklichkeit zentral wichtig ist.

Die Übung erfolgt durch das Ersetzen der vorgegebenen Variante durch eine andere, wobei die notwendige Information über die vorzunehmende Veränderung metasprachlich zu übermitteln ist.

BEISPIEL 2

Beziehungsvarianten: informelle Form (gute Bekannte, DuZ-Verhältnis) zu ersetzen durch formelle Form (unbekannt, SieZ-Verhältnis):

Tu fermes la fenêtre, s'il te plaît? - Est-ce que je pourrais vous demander de fermer la fenêtre, s'il vous plaît?

BESPIEL 3

Funktionale Ortsvarianten (*settings*): Wunsch Erfragen im geschäftlichen Bereich zu ersetzen durch Wunsch Erfragen im privaten Bereich:

Vous désirez? - Qu'est-ce que tu prends?

BEISPIEL 4

Reaktionsvarianten

(1)

On va au cinéma? - Tu proposes toujours d'aller au cinéma

Vorschlag fragend wiederholen mit performativer Explizierung:

Tu propose qu'on aille au cinéma?

(2)

Le rouge vous va très bien

Aussage machen als Bewußtseinsinhalt:

Je crois que le rouge vous va très bien

(3)

Tu m'emmène?

Bitte äußern mit emotionalem Bezug:

Tu me ferais grand plaisir si tu m'emmenais

(4)

J'aimerais qu'on l'aide

Bitte äußern mit direkter Appellfunktion (Michel):

Michel, tu ne pourrais pas l'aider?

(5)

Tu prend quelque chose à boire? - Non, merci, je n'ai pas soif

Positive Reaktionsäußerung:

Oui, je veux bien, j'ai vraiment soif

(6)

Est-ce que je peux emporter ton livre? - Oui d'accord, je n'en ai plus besoin

Negative Reaktionsäußerung:

Non, je regrette, j'en ai encore besoin

Auch wo kein Dialog verlangt wird, sondern nur eine losgelöste Sprechaktäußerung, ist Partnerarbeit sowohl der Einzelarbeit als auch der Arbeit im Klassenverband wegen der größeren Effizienz vorzuziehen. Der jeweils nicht produzierende Partner erklärt die Übungsaufgabe anhand des Arbeitsblattes bzw. der Arbeitskärtchen mündlich, so daß der produzierende Partner völlig ohne Schriftbild arbeiten kann. Die Kontrolle ist durch ein Lösungsblatt gewährleistet.

DISKURSÜBUNGEN

Die Gesprächsfähigkeit umfaßt nicht nur den "Schlagabtausch beliebiger language acts" (BLU-DAU 1982, S. 340), sondern auch mehr oder weniger umfangreiche monologische Einschübe erzählender bzw. beschreibender Art. Außerdem kann der Dialog ganz oder teilweise die Form der Diskussion annehmen, die sich spezifischer argumentativer Strukturen bedient. Die hierzu notwendigen Diskursstrategien⁴⁵⁴ werden in einem eigenen Übungstyp mit drei Untertypen bereitgestellt und gezielt geübt.⁴⁵⁵ Es handelt sich also nicht immer unbedingt um echte Gespräche, wie sie in der Kommunikationswirklichkeit vorkommen, sondern um Teile derselben, um Textausschnitte, in denen - im Gegensatz zu den Kurzaussagen der Dialoge in den vorigen Übungstypen - zusammenhängendes Sprechen geübt wird.

ÜBUNGSTYP 6.3.1 "Erzählen"

Der Erzähldiskurs läßt sich durch die vorgegebenes Sprachmaterial verändernden Schülertätigkeiten des **Vervollständigens**, des **Zusammensetzens** und des **Ersetzens** üben (Varianten a-c) sowie durch selbständiges Produzieren (Variante d). Letzteres geschieht entweder aufgrund eines Hör- bzw. Lesetextes, einer Bildvorlage⁴⁵⁶ (evtl. unter Zuhilfenahme eines Erzählgerüsts, von Schlüssellernen, strukturierenden Fragen) oder inhaltlich frei (eigene Erlebnisse, Erfahrungen etc.). Bei den ersten drei Varianten hängt die Effizienz der Übung für die mündliche Sprachproduktion entscheidend von der Anwendung der *Read-and-look-up*-Technik ab, d.h. der zu erstellende mündliche Text, der auf schriftlich vorgegebenem Sprachmaterial beruht, muß ohne die Hilfe des Schriftbildes aus dem Gedächtnis produzierbar sein. Bei der vierten Variante muß darauf geachtet werden, daß keine schriftliche Vorbereitung stattfindet - außer vielleicht einigen Stichwortnotizen bei komplexeren Texten. Die

schriftliche Ausformulierung wäre eine Krücke, die das selbständige 'Gehen' verhindert. Die Varianten a-c bieten dagegen eine variable Hilfe, die zur Selbständigkeit hinführt.

Es kommen nur mündliche Erzählstrukturen in Frage, die sich aufgrund von Textsortenbedingungen mehr oder weniger deutlich von den schriftlichen, vor allem literarischen Erzählstrukturen unterscheiden.⁴⁵⁷ Zu beachten ist, daß es sich hier nicht um die Erzählung als literarisches Gattungsphänomen handelt und auch nicht um die didaktisch motivierte Nacherzählung⁴⁵⁸, sondern um Erzählpassagen, wie sie innerhalb von Gesprächen gang und gäbe sind. Als Kriterium dient also der Bezug zur Sprachwirklichkeit, und zwar gemessen am muttersprachlichen Niveau der Lernenden.

Benötigt werden die fremdsprachlichen Formen jener spezifischen Strukturelemente (z.B. zeitliche und logische Verknüpfung durch Konjunktionen, Adverbien, Nebensatz- und Partizipialkonstruktionen), mit denen der Lernende Ereignis- oder Handlungsfolgen versprachlichen kann⁴⁵⁹, die er auch in der Muttersprache mitteilen würde, weil dies seinem allgemeinen, sprachunabhängigen Kommunikationshabitus entspricht.⁴⁶⁰ Das Erzählen kann mehr oder weniger ausführlich und auch zusammenfassend sein.⁴⁶¹ Die Konzepte beziehen sich nicht nur auf Vergangenes (wie bei RINVO-LUCRI 1985), sie umfassen ebenso die Gegenwart und die zu planende Zukunft mit entsprechendem Ichbezug (Wünsche, Pläne etc., vgl. LONG 1982). Sie sind einerseits nicht auf Außergewöhnliches festgelegt, erschöpfen sich andererseits aber auch nicht in Banalitäten, die einem Gesprächspartner nicht zumutbar wären. Sie betreffen Erlebtes, Gehörtes, Gesehenes und Gelesenes, u.U. auch Ausgedachtes⁴⁶², über das man aus eigenem Antrieb sprechen möchte. Emotionale und imaginative Faktoren sind in den meisten Fällen beteiligt (PECHOU 1981).

Den Wirklichkeitsbezug gilt es beim übenden Erzählen im Unterricht soweit wie möglich zu erhalten. Dies betrifft vor allem auch das hervorstechendste Merkmal des 'alltäglichen Erzählens' (KOTTE 1985), nämlich das Mitteilen von etwas, das dem Zuhörer nicht bekannt ist.

Bei den ersten drei Übungsvarianten beruht das Erzählen auf vorgegebenem Sprachmaterial: a) auf einem Lückentext, der zu vervollständigen ist, b) auf sinntragenden Lexemen, die zu einem kohärenten Text zusammengesetzt sind und c) auf einem - in den wichtigsten Inhaltsdaten behaltensfähigen - Hör- bzw. Lesetext, bei dem die Erzählperspektive, die Personen, Modalitäten oder auch der Gang der Ereignisse verändert bzw. ersetzt werden. Dabei können evtl. unsinnige Aussagen eingebaut werden, die von den Partnern bzw. den anderen Gruppen herauszufinden sind (vgl. den Übungstyp 4.6.1 beim Hörverstehen). Die Substitution kann sich auch auf den Wechsel des Mediums und - dadurch bedingt - der Textsorte beziehen, so wenn z.B. eine gelesene Erzählung, ein Bericht (z.B. Unfallbericht, RÜCK 1986), eine Anekdote⁴⁶³, ein Witz o.ä. (s. Beispiel 5) mündlich wiedergegeben werden. Die Dialogwiedergabe in indirekter Rede gehört ebenfalls dazu (WEBER 1975, SKELTON 1984). Ist der Inhalt aufgrund der formalen Vorgaben - etwa beim Zusammensetzen - nicht eindeutig genug, so muß er anderweitig, z.B. durch bildliche Darstellungen (HELLWIG/ SIEKMANN 1987 und 1988), mutter- oder fremdsprachliche Inhaltsangaben etc. vorgegeben werden.

BEISPIEL 5

Lesetext:

Un jeune Français se présenta aux épreuves du permis de conduire sur scooter. L'examineur lui demanda de faire trois fois le tour d'une place en pleine ville en ajoutant:

- Et restez sur vos gardes, car, à un moment donné, je vais descendre du trottoir juste devant vous pour voir si vous avez bien vos freins en main.

Le candidat fit ses trois tours sans rencontrer l'examineur. Enfin, comme il ne l'aperçevait nulle part, il retourna au centre d'examen pour raconter son aventure.

- C'est bien fâcheux, jeune homme, lui expliqua le directeur, mais, à l'heure qu'il est, votre examineur est en route pour l'hôpital. Eh! oui ... il s'est trompé de scooter.

(H.-O. Hohmann, *Étapes*, Dortmund: Lensing 1973, S. 22)

Mündlicher Erzähltext:

Un jeune Français veut passer son examen pour son permis de conduire de scooter. L'examineur lui demande de faire trois tours d'une place en pleine ville avec son scooter. Enfin il lui dit de faire attention. Il lui dit: «A un certain moment, je vais quitter le trottoir et aller sur la route pour examiner si tu es bien à conduire le scooter et si tu es bien à utiliser les freins». Alors le jeune homme, il fait ses trois tours de la place et... mais il rencontre pas l'examineur. Quand il rentre on lui dit: «Ah, tu as cherché l'examineur? En ce moment il est en route à l'hôpital. Pourquoi? Il a... il s'est trompé de scooter.»

Hier wurde ein Lesetext, der den Lernenden in der schriftlichen Version überfordern würde, mit den ihm zur Verfügung stehenden mündlichen Sprachelementen wiedergegeben (leicht korrigierte Transkription aus einem Aufbaukurs an der Universität Dortmund, aufgenommen im WS 1987/ 88) Voraussetzung ist der Entzug des Lesetextes und vielleicht auch ein gewisser zeitlicher Abstand, damit nurnmehr der Inhalt im Gedächtnis präsent ist, die schriftsprachlichen Formulierungen sich jedoch nicht mehr störend bemerkbar machen.

Die inhaltliche Spannung - wie sie in der normalen Kommunikationssituation besteht - kann nun dadurch aufrecht erhalten werden, daß der Text entweder auf mehrere Lernende bzw. Gruppen (die nur ihren Teil kennen) verteilt wird, daß eine Zuordnung zu bildlichen Darstellungen erfolgt oder daß mehrere Versionen erstellt werden, von denen die Zuhörer die richtige herausfinden müssen bzw. daß eine bewußt irreführende Version geliefert wird, bei der die inhaltlichen Fehler und Ungereimtheiten zu benennen sind.

Auch bei der produzierenden Übungsvariante kann die Neuheit des Erzählten gewahrt bleiben. Gleichzeitig ist dadurch der Schwierigkeitsgrad zu variieren. Die Produktion kann quantitativ auf verschiedene Lernende oder Gruppen verteilt werden. Jeder erzählt den Teil des Textes, den er vorher gehört bzw. gelesen hat oder den er in Form einer Bildabfolge vorliegen hat. Zusammen ergibt dies dann die gesamte Erzählung. Oder es werden verschiedene Versionen einer - nicht ganz eindeutigen - Bildgeschichte angefertigt. Oder eine offene Geschichte wird verschieden fortgesetzt bzw. zu Ende erzählt. Bei einer - von einer Gruppe oder einem Einzelnen zu produzierenden - vollständigen Erzählsequenz z.B. aufgrund von Inhaltsnotizen könnten diese Notizen von den Zuhörern aus dem ihnen Erzählten extrahiert werden und u.U. wiederum als Vorlage für eine sich vergewissernde Re-Produktion verwendet werden (*Und dann hast du/ hat er das und das getan? Und danach bist du / ist er da und dahin gegangen?*).

Auf diese Weise wird - in der gespielten, aber Realsituationen angenäherten Kommunikation⁴⁶⁴ - eine Konzentration auf den Inhalt erreicht - was die Aufmerksamkeit der Lernenden sehr viel mehr fesselt als die inhaltliche Reproduktion von bekannten Lehrwerktexten und Lektüreinhalten.⁴⁶⁵ (Bei entsprechendem Training der Hör- und Leseverstehensfähigkeit dürfte das selbständige Erarbeiten unbekannter Texte für die Lernenden nicht zu schwierig sein. Allerdings verlangen solche Übungen zur Gesprächsfähigkeit vom Lehrenden eine sorgfältige Planung und Koordination der aufeinander bezogenen Kommunikationsfähigkeiten.)

Auch bei den Varianten (a-c) kann durch informative oder vergewissernde Rückfragen von Seiten der Zuhörer das für die Gesprächsfähigkeit erforderliche Fragepotential geübt werden. Gleichzeitig müssen die erzählenden Partner ihre Vorlage inhaltlich soweit beherrschen, daß sie auf solche Fragen u.U. auch frei, d.h. ohne formale Vorlage antworten können.

Neben der gruppenmäßigen Arbeit im Klassenverband ist bei vorgegebenem Sprachmaterial auch Partnerarbeit denkbar. Dabei übernimmt der zuhörende Partner wieder die Kontrollfunktion mit Hilfe des Lösungsblattes.

Eine Steigerung des Schwierigkeitsgrades ergibt sich einmal durch die Abfolge der Übungsvarianten. Innerhalb der Varianten sind ebenfalls mehrere Schwierigkeitsabstufungen denkbar im Sinne der Steigerung des Umfangs der produktiven Leistung. Das freie Produzieren von Erzählpassagen stellt jeweils den Endpunkt der Übungssequenz an Sprachmaterial mit vergleichbarem Anforderungsniveau dar. Zu beginnen ist mit diesen Übungen so früh wie möglich in kleinem Rahmen, d.h. mit dem jeweils verfügbaren Sprachmaterial, das systematisch zu erweitern ist (KOTTE 1985, HERMES 1986).

ÜBUNGSTYP 6.3.2 "Beschreiben"

Beschreibende mündliche Darstellungen begegnen in der Gesprächswirklichkeit meist auf Anforderung des Gesprächspartners, der über eine Person, eine Sache oder einen Sachverhalt informiert werden möchte. Neben spezifischen Strukturelementen (*es gibt/ es gab ... - er/ sie macht das und das sehr gut/ sehr gern - etwas befindet sich da und da etc.*) spielt speziell bei der auf einen eng begrenzten Bereich bezogenen Beschreibung die Lexik, vor allem Adjektive, bestimmte wiederkehrende Verben und Adverbien eine ungleich größere Rolle als etwa bei der Erzählung. Die äußerlichen und charakterlichen Merkmale von Personen, ihre Neigungen, Fähigkeiten, Kenntnisse und Beziehungen, die Beschaffenheit und Funktion von Sachen, die Lage und Beschaffenheit von Räumlichkeiten, die Wahrnehmung von Sinneseindrücken etc. (vgl. die "Thematisch-Begriffliche Ausfüllung" der Sprech-

aktsystematik im 1. Teil, S. 35-38) erfordert ein spezielles, aber in gewissem Umfang doch auch transferierbares, d.h. für viele Beschreibungen verwendbares Vokabular (z.B. die Verben *bestehen aus*, *aufweisen*, *dazu dienen etc.*)

An diesen Gebrauchswert ist bei der Auswahl des Sprachmaterials zu denken, das für mündliche Beschreibungsbedürfnisse bereitgestellt wird - auch in einem Unterricht, in dem die möglichen späteren Verwendungssituationen noch nicht abzusehen sind. Als Richtschnur kann auch hier die Begegnung mit dem fremdsprachigen Partner in einer Austauschsituation gelten. Vor diesem Hintergrund ist die vor allem im Anfangsunterricht so beliebte Bildbeschreibung etwas kritischer zu betrachten. Sie sollte nicht eigentlich zum Selbstzweck werden. Das Beschreiben eines Bildes, das allen Beteiligten vorliegt, ist nicht der Normalfall, sondern die äußerst seltene Ausnahme. Sie liegt z.B. vor, wenn Fotoalben Freunden gezeigt und beschreibend kommentiert werden - eine Situation, die auch für den Unterricht als primärer Sprechimpuls genutzt werden kann. Im übrigen sollte die Übungsgestaltung sich wieder soweit wie möglich an der Normalität der Kommunikationswirklichkeit orientieren.⁴⁶⁶

Bildlichen oder auch graphischen Darstellungen kommt eine wichtige Funktion als steuernder Sprechimpuls zu. Sie bieten die Möglichkeit der Visualisierung von Dingen oder Sachverhalten, die sonst nur in der Vorstellung des sie Beschreibenden existieren. Dadurch ermöglichen sie eine Überprüfung des Gesagten und erregen so das inhaltliche Interesse und die Aufmerksamkeit auch der Zuhörer.

Durch die Form des **Such- oder Ratespiels** kann die Motivation noch gesteigert werden. (Auch in der Wirklichkeit initiieren Beschreibungen zuweilen Suchaktionen, zum Beispiel bei Verlust von Personen oder Gegenständen.) Der Vergleich von verbaler Beschreibung und visueller Darstellung kann so erfolgen, daß aufgrund der Beschreibung eine Auswahl aus einer Reihe von Bildern/ Graphiken zu treffen ist oder Fehler im Bild/ in der Graphik bzw. in der Beschreibung zu lokalisieren sind. Während ein einzelner Lernender oder ein Gruppenmitglied sich im beschreibenden Sprechen übt, basiert das Raten der übrigen auf ihrem Hörverstehen. Beim Fehlerrückmeldung wird daraus dann eine beidseitige Interaktion (in der Fremdsprache - wofür der Lehrende Sorge zu tragen hat, indem er seinen Unterricht so plant, daß die benötigten Redemittel frei verfügbar sind). Eine stärkere produktive Beteiligung der Zuhörenden ist auch durch ein interaktives Frage- und Antwortspiel unter den Lernenden zu erreichen, wobei die gestellten Fragen den Ablauf der Beschreibung steuern.

Da die normale Beschreibungsmotivation (Neugier in bezug auf das zu Beschreibende) im Unterricht kaum realisierbar ist, dominiert die Motivationsform des Ratespiels auch, wenn der Vergleich mit etwas Vorgestelltem erfolgt, das zum *shared knowledge* der Lernenden gehört, d.h. das sie alle kennen, worauf sie jedoch beim Raten kommen müssen. Die gesuchten Personen, Sachen, Örtlichkeiten etc. werden dann in der 'Steckbrief'-Beschreibung nicht genannt.

Der Übungstyp zur Entwicklung der deskriptiven Diskursfähigkeit kann durch **Vervollständigen** und **Zusammensetzen** von vorgegebenem Sprachmaterial (Variante a und b) sowie durch formal und evtl. auch inhaltlich mehr oder weniger **selbständiges Produzieren** (Variante c) verwirklicht werden. Für das freie beschreibende Produzieren sei noch auf die Spielmöglichkeit des Weitergebens von Gegenstandsbeschreibungen (nach dem 'Stille-Post'-Prinzip) hingewiesen. Jeder entscheidet sich für einen bestimmten Gegenstand, den er aus der Beschreibung erraten hat und gibt die Beschreibung entsprechend an seinen Nachbarn weiter. Zum Schluß werden die - meist höchst diversen - Gegenstände genannt, die aufgrund der Multiplikation der Ursprungsbeschreibung erraten wurden.

Für die Arbeitsweise und die Schwierigkeitsabstufung gilt das oben zu Übungstyp 6.3.1 Gesagte. Das Ziel der Übungssequenz ist die selbständige Verwendung der sprachlichen Mittel für eine Beschreibung. Die Varianten a) und b) dienen der Vorbereitung und können auch im Sinne eines Gedächtnistrainings mehrfach, unter allmählichem Entzug des vorgegebenen Sprachmaterials, wiederholt werden. Die selbständig produzierende Variante c) muß jedoch auch rein quantitativ mindestens die Hälfte der Übungszeit in Anspruch nehmen. Die vorgeschlagenen Übungen stellen dann keine Überforderung der Lernenden dar, wenn sie von Anfang an kontinuierlich mit wachsendem Sprachmaterial angegangen werden, so daß vor allem die mündliche bzw. schriftlich-mündliche Arbeitsweise zur Selbstverständlichkeit wird.

ÜBUNGSTYP 6.3.3 "Argumentieren"

Die speziell den Argumentationsstrukturen gewidmete Übung läßt sich durch die Tätigkeit des Erweiterns realisieren. Gegeben sind die Argumente (Sachverhalte, Ereignisse, Meinungen, Zusam-

menhänge, Begründungen etc.) als solche, die für oder gegen eine Sache sprechen, die an- oder durchdiskutiert wird. Die Diskussion kann ebensogut ausgehen von einer freien, auf Sach- und Erfahrungswissen, auf einem aktuellen Anlaß oder einem konkreten Gegenstandsbefund basierenden Themenstellung wie von einem argumentierenden Hör- oder Lesetext.⁴⁶⁷ Die Argumente werden von den Lernenden selbst im Klassenverband oder in Gruppenarbeit zusammengestellt (selbst ausgedacht oder dem Text entnommen, im Zusammenhang mit einer Übung zum Hör- bzw. Leseverstehen) und in persönlicher Notizenform schriftlich festgehalten - zur Entlastung des Gedächtnisses und nicht, damit sie in schriftlicher Ausformulierung vorliegen. Diese Argumente sind zu erweitern um eben die Redemittel, die aus den Notizen einen Argumentationsdiskurs machen.

Die Erweiterung bezieht sich sowohl auf Satzeinheiten im Sinne von Nebensatzkonstruktionen (*Ich glaube/ meine/ bezweifle/ fürchte, daß ... - Es ist fraglich, ob ... - Es ist sicherlich richtig, daß ...*) oder Einfügen von adverbialen Bestimmungen (*Meiner Meinung nach ... - Unter dieser Voraussetzung ... - Folglich ... - Deswegen ...*) als auch auf satzübergreifende Diskursverknüpfungen (*Ich möchte noch einmal auf ... zurückkommen - Darum geht es nicht - Das habe ich damit nicht sagen wollen - Ich möchte es noch etwas deutlicher sagen*). Bei RÜCK 1986 findet sich eine Auflistung der Argumentationsformen mit französischsprachigen Realisierungen) nach folgenden Aspekten: Meinung, Gewißheit, Ungewißheit, Vermutung äußern - Zustimmung ([ganz/]teilweise), Widersprechen, Bezweifeln - Hypothese aufstellen - Aspekt aufzeigen - Begründen - Schlußfolgern - Insistieren - Beginn bezeichnen - Gliedern (Gesamtplan aufzeigen, Gruppieren, Einzelne Punkte kennzeichnen, Überleiten, Einflechten, Fortsetzen) - Gegensatz bezeichnen - Argumente (eines dritten) [bzw. des Diskussionspartners] anführen - Mißverständnis abwehren - Einräumen - Erläutern - Mögliche Folgen aufzeigen - Verbessern - Bedingungen nennen - Abschluß bezeichnen (S. 178-180). Hinzuzufügen wäre vielleicht noch die wertende Stellungnahme.

Bei der Auswahl der sprachlichen Realisationen dieser Konzepte muß wieder berücksichtigt werden, daß sie im Rahmen der Entwicklung der Gesprächsfähigkeit für den Gebrauch beim **freien Sprechen** und nicht für die schriftliche Textkomposition verfügbar gemacht werden sollen. Daher ist das konzeptuelle Niveau der Redemittel an dem muttersprachlichen, mündlichen Diskursniveau der jeweiligen Lerngruppe auszurichten. Kulturbedingte, von muttersprachlichen Gewohnheiten abweichende Spezifika (wie z.B. die englischen Abtönungsmittel, um das Gesagte zu entschärfen) müssen wieder besonders geübt werden (nachdem sie entsprechend kognitiv behandelt wurden).

Bei der ARBEITSWEISE sollte unbedingt auf schriftliche Erarbeitung verzichtet werden.⁴⁶⁸ Dies scheint nur unmöglich, wenn die Redemittel ad hoc als Vorbereitung eines Debattenspiels massiert zusammengestellt und eingeübt werden, um dann in der abschließenden 'Haupt- und Staatsaktion' jonglierend vorgeführt zu werden. Stattdessen könnte die Debatte⁴⁶⁹ jedoch im Sinne eines kleinen Argumentations-Rollenspiels (wo der eigene oder ein angenommener Standpunkt vertreten wird⁴⁷⁰) zum festen Bestandteil der im Unterricht regelmäßig anzusetzenden mündlichen Diskussionsübungen werden. Sie sollten früh genug beginnen und so konzipiert sein, daß sie ohne Vorbereitung stattfinden können - vor allem ohne schriftliche Vorbereitung - mit wenigen Redeeinheiten, bescheidenem Sprachinventar und einem thematischen Rahmen, der die Lerngruppe zur Diskussion herausfordert.

Voraussetzung ist wieder - wie bei allen bisher erörterten Übungen - daß das benötigte Sprachmaterial vorher aufgrund systematischer, progressiv zu ergänzender Zusammenstellungen gelernt wurde. In der Übung selbst wird nur das Abrufen dessen geübt, was individuell ins Gedächtnis gebracht wurde.⁴⁷¹ (Ein zuordnendes bzw. zusammensetzendes Ablesen von aufgelisteten Argumenten und diskursiven Redemitteln mag als einzig realisierbare Form erscheinen, wenn das Sprachmaterial nicht vorher gelernt und das mündliche Üben nicht von Anfang an trainiert wurde. Indes bringt es für die freie Verfügbarkeit wenig bzw. gar nichts. Als vorbereitende Übung würde es der mündlichen Übung außerdem ihr Motivationspotential entziehen.)⁴⁷²

INTERAKTIONSÜBUNGEN

ÜBUNGSTYP 6.4 "Partnerbezogenes Sprachhandeln"

Auf das isolierende Üben spezieller Verbalisierungsprobleme zielt auch der Übungstyp ab, der den Eigenheiten des partnerbezogenen Sprachhandelns gewidmet ist, d.h. den Eigenheiten, die daraus erwachsen, daß zwei oder mehr Individuen **miteinander sprechen** und also auch **aufeinander einge-**

hen müssen (LITTLEWOOD 1977). Die von Konversations- und Diskursanalyse untersuchten Regeln der Gesprächsführung sind dem Lernenden grundsätzlich aus seiner muttersprachlichen psychosozialen Gesprächspraxis bekannt. Es gilt nun, ihn mit den fremdsprachlichen Entsprechungen vertraut zu machen, wobei die Phänomene besondere Beachtung und Behandlung verdienen, die nicht einfach gleichgesetzt werden können, weil sie anderen kulturspezifischen Regularitäten und Konventionen gehorchen.

Die grundsätzlichen **Kooperationsprinzipien**, die die Voraussetzung für das Gelingen der Kommunikation auf der Ebene menschlicher Zusammenarbeit darstellen (z.B. Informationsgehalt, Wahrheit, Relevanz, Eindeutigkeit⁴⁷³), gelten für Mutter- und Fremdsprache gleichermaßen. Sie müssen nur beim fremdsprachlichen Sprechen genauso ernstgenommen werden. Das betrifft vor allem den Verzicht auf die Verbalisierung von Selbstverständlichkeiten und die Respektierung von Freiräumen für das 'Mitdenken' des Partners. Es darf weder zuviel noch zuwenig gesagt werden. Die an der Grammatik orientierte Sprechweise im Fremdsprachenunterricht verstößt (auch wenn es um 'Sprechfertigkeit' geht) nur allzu oft gegen diese Gesprächsregeln.

Die **Gesprächssteuerung** hat ebenfalls ihre Gesetzmäßigkeiten (NASH 1976). Das Beginnen und Beenden eines Gesprächs bzw. eines Gesprächsbeitrags erfordert bestimmte sprachliche Einleitungs- bzw. Schlußformeln (vgl. z.B. die Formeln für "Das Wort ergreifen" und "Abschluß bezeichnen" bei RÜCK 1986, S. 197 und 211⁴⁷⁴), deren Fehlen als Verhaltensanomalie bzw. Unhöflichkeit gewertet werden können. Ein Repertoire an entsprechenden Redefloskeln (*conversational gambits*, SPINELLI/SISKIN 1987) ermöglicht bzw. erleichtert Sprecherwechsel (turntaking) und Themenwechsel (BYRNES 1986). Trotz der psychologisch bedingten individuellen Verhaltensweise beim Gespräch müssen eklatante Unterschiede im kulturbedingten Gruppenverhalten von Angehörigen verschiedener Sprachen (und damit Kulturen) dem Lernenden zumindest bewußt gemacht werden. Diese Unterschiede könnten z.B. den Umfang und die Verteilung von Reden und Schweigen bzw. Zuhören (vgl. SCANLAN 1987 zum richtigen Pausenverhalten), die Bewertung des Unterbrechens und die Art des Sich-Selbst-Einbringens betreffen (RICHARDS 1980).

Auch die **Themenstellung** bedarf der Reflexion, da es - oft unterschwellig - unterschiedliche Tabu-Themen gibt oder Themen, die nur in bestimmten Situationen behandelt oder gemieden werden. Weiterhin müssen sich der **Sprechende** und der **Zuhörende** als **Partner** in einem gemeinsamen Gespräch gegenseitig ernstnehmen. Das bedeutet, daß der Sprechende nicht 'in den Raum spricht', sondern sich mit non-verbalen, aber auch mit verbalen Signalen an den Partner wendet, um sich dessen Aufmerksamkeit, Interesse und Verständnis zu versichern und um ihm zu zeigen, daß er zu **ihm** als Person spricht. (Vgl. z.B. die Formeln für "Verständnis absichern" bei RÜCK 1986, S. 207). Der Zuhörer seinerseits muß ein adäquates Hörerverhalten (BYRNES 1986) an den Tag legen, d.h. dem Sprechenden signalisieren, daß er zuhört, indem er auf das Gesagte nicht nur non-verbal, sondern auch verbal reagiert, durch kommentierende Bemerkungen, Zustimmung, evtl. auch durch Zwischenfragen oder Verständnisfragen bzw. durch **Kundgabe von Unverständnis**.

Beim fremdsprachlichen Sprechen nimmt letzteres einen breiteren Raum ein. Es gehört zum Handwerkszeug des Fremdsprachlers, seine sprachbedingten Schwierigkeiten so artikulieren zu können, daß er die partnerschaftliche Hilfe möglich macht. (Vgl. z.B. die Formeln für "Nachfragen" bzw. als Reaktion "Gesagtes wiederholen" und "Erläutern" bei RÜCK 1986, S. 48.) Eine nicht zu unterschätzende Hilfe, die sich aus der Interaktion ergibt, besteht z.B. auch darin, die vom (sprachlich überlegenen) Partner gelieferten passenden Äußerungsmuster zu übernehmen oder sich selbst danach zu korrigieren. Diese Technik muß jedoch ebenfalls geübt werden. Sie wird nicht von jedem Lernenden automatisch angewendet (OSTBERG 1982, S. 139).

Schließlich müssen für das spontane Sprechen im unvorbereiteten Gespräch verbale **Überbrückungsformeln** zur Verfügung stehen, um trotz gewisser Unvollkommenheiten den Eindruck des fließenden Gesprächs aufrechtzuerhalten. Abruptes Reagieren oder absolute Stille verstoßen hier gegen die Konventionen. Mit diesen sog. *softeners* können Fehlstarts, Versprecher samt Verbesserungen, Umschreibungen, Verzögerungen und Unterbrechungen durch Denkpausen oder Suche nach geeigneten Formulierungen, etc. mehr oder weniger elegant, aber diskursadäquat 'geglättet' werden (BROWN 1983). (Vgl. z.B. die Formeln für "Überbrückung von Planungspausen" bei RÜCK 1986, S. 59⁴⁷⁵.)

Alle diese *discourse organizing devices* (LITTLEWOOD 1979), auf das partnerschaftliche Gespräch bezogene 'Routineformeln' (deren umfassende, sprach- und kulturvergleichende Zusammen-

stellung ein dringendes Desiderat interdisziplinärer Forschung darstellt⁴⁷⁶), können an vorgegebenem Sprachmaterial mit Hilfe der SCHÜLERTÄTIGKEITEN des **Erweiterns** und des **Korrigierens** systematisch geübt werden. Bei der erweiternden Variante werden äußerlich vollständige⁴⁷⁷, verschriftete Gesprächsvorlagen gegeben, bei denen die Lernenden die fehlenden, gesprächstypischen und hier zu übenden Redemittel an den entsprechenden Stellen - mehr oder weniger ausgiebig und kreativ - hinzufügen. Bei der korrigierenden Variante sind unpassende Redemittel herauszufinden und zu verbessern.⁴⁷⁸

Dies geschieht wieder nicht durch Ablesen, sondern mit der *Read-and-look-up*-Technik, in Partner- oder Gruppenarbeit. Das eigenverantwortliche Arbeiten (der Lehrende geht helfend herum) wird motiviert durch das Bestreben, ein 'echtes' fremdsprachliches Gespräch zustandezubringen. Es kann zur Überprüfung und Anerkennung durch ein 'Vorspielen' vor der gesamten Lerngruppe abgeschlossen werden.

Wiederum ist frühe Gewöhnung an Redemittel und Arbeitsweise die Voraussetzung für die Effizienz der Übung. Als Gesprächsvorlagen sind u.U. auch Texte aus früheren Übungen wiederzuverwenden. Im übrigen benötigt der Lehrende für alle diese Übungen zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit einen umfangreichen Pool an gesprächsadäquaten Texten, aus denen er die für das Produktionsniveau und das Interesse seiner Lerngruppe geeigneten auswählen kann. Diese Forderung scheint nicht grundsätzlich utopisch, wenn ihre Realisierung von der augenblicklichen Praxis auch noch weit entfernt ist.

GESPRÄCHSÜBUNGEN MIT MONOLOGISCHEN EINSCHÜBEN

Durch seinen **integrativen** Charakter unterscheidet sich der im folgenden zu behandelnde Übungstyp von den vorherigen Übungstypen. Er kombiniert dialogische und monologische Elemente in einem gesprächstypischen Rahmen und erfordert somit insgesamt die adäquate Berücksichtigung des vorher isoliert Geübten. Diese umfassende Gesprächsfähigkeit läßt sich anhand von Vorlagen entwickeln, die zu **vervollständigen** (Variante a), **zusammensetzen** (Variante b) oder (nach metasprachlichen Anweisungen bzw. inhaltlich frei) zu **erweitern** sind (Variante c).

ÜBUNGSTYP 6.5

"Transferierbare Gesprächsvorlagen zum Vervollständigen, Zusammensetzen und Erweitern"

Der entscheidende Gesichtspunkt bei dieser Konzeption der MATERIALGESTALTUNG ist der Transferwert. Durch transferierbare Gesprächsvorlagen wird zugleich mit dem Übungseffekt der Teilproduktion das Ausmaß an unmittelbar verwendbarem *input* beträchtlich erhöht. Als Gesprächsvorlagen eignen sich adaptierte bzw. korrigierte Aufzeichnungen von **Gesprächen zwischen verschiedenen sprachigen Partnern in bi-kulturellen Begegnungssituationen**, wie sie in zunehmendem Maße aufgrund der Austauschprogramme möglich werden. Der von Muttersprachlern gesprochene Teil müßte u.U. vereinfacht werden (als reines Hörmaterial wäre dieser Teil dagegen in seinem authentischen Zustand zu belassen). Der von den die Fremdsprache Lernenden gesprochene Teil müßte entsprechend korrigiert werden.

Eine weitere Möglichkeit der Materialerstellung wären aufgezeichnete **Gespräche zwischen den Lernenden**, die eine Begegnungssituation mit den Partnern aus dem Zielland fingieren (wobei einer die Rolle des Muttersprachlers übernimmt) oder die sich beide als sie selbst über selbst gewählte Themen unterhalten. Auch diese Gesprächsaufzeichnungen müßten natürlich korrigiert werden. (In Frage kämen hierfür die im Übungstyp 6.7 produzierten Gespräche, s. dort.)

In beiden Fällen wäre das Lehr- und Lernmaterial unmittelbar bzw. in übertragener Form auf die Kommunikationsabsichten und -bedürfnisse der jeweiligen Adressatengruppe abgestimmt, was einen unschätzbaren motivationsfördernden Vorteil darstellt. Die Lernenden übernehmen in den realen und in den fiktiven Gesprächen - die ja beide nachgespielt werden, nicht unmittelbar stattfinden - eine Rolle (nämlich die eigene bzw. die des muttersprachlichen Gesprächspartners), die in der Kommunikationswirklichkeit für sie denkbar und damit transferierbar ist.

Bei der Übernahme der Rolle des Engländer, Franzosen etc. können im Vergleich zwischen den Kommunikationsintentionen und den sprachlichen Formen, in denen sie sich verwirklichen, wiederum

kulturspezifische Eigenheiten relevant und u.U. auch diskutiert werden. Das Problem der sprachbedingten Identitätsveränderung gewinnt hier - vor allem bei erwachsenen Lernenden - an Brisanz. Zwischen der mahnenden Belehrung: "Ein Engländer würde das so nicht sagen!" und dem dagegen rebellierenden Widerspruch: "Ich will mich nicht in einen Engländer verwandeln, sondern Deutscher bleiben!" gilt es, einen gangbaren Kompromiß zu finden. Dieser könnte u.a. darin liegen, daß nicht nur der die Fremdsprache Lernende etwas über die fremden Ausdrucksgewohnheiten erfährt, sondern daß auch der Muttersprachler umgekehrt das gleiche Wissen in bezug auf den in seiner Sprache kommunizierenden, aber fremdsprachigen Partner besitzt und bei dessen Personenbeurteilung einsetzt.

Als Gesprächsvorlagen kommen außerdem adaptierte Hörspielversionen in Frage, in denen die Lernenden eine fiktive Rolle übernehmen. Der Einsatz solcher Materialien ist nur sinnvoll, wenn die Lernenden bereit sind, sich - spielerisch - mit den Personen zu identifizieren. Außerdem muß sichergestellt sein, daß das zu benutzende Sprachmaterial unmittelbar für das eigene Sprechen relevant und also transferierbar ist.

Bei den ersten beiden Varianten können entweder beide Dialogteile bearbeitet werden oder nur der des deutschen Teilnehmers. Letzteres empfiehlt sich, wenn eine authentische fremdsprachliche Version vorliegt. Doch auch dann sollte das Sprachniveau nicht so hoch sein, das es die Sprech- und Behaltenskompetenz des nach dem *Read-and-look-up*-Prinzip arbeitenden, die Rolle des Ausländers übernehmenden Partners überschreitet.

Wenn der Text bei den Lernenden auf großes Interesse stößt, können bei der **Vervollständigungsübung** (Variante a) die Lücken in mehreren Durchgängen progressiv erweitert werden, so daß der Text schließlich von beiden Partnern frei produzierbar ist, und zwar u.a. aufgrund der schnell abrufbaren Fertigbauteile für die entsprechenden Strukturmuster der semantischen Konzepte und weniger als 'auswendig gelernter' Dialog. Die Lücken müssen allerdings so gesetzt sein, daß sie keine semantische Information enthalten, die nicht erschließbar ist..

Die Übung zum **Zusammensetzen** (Variante b) erfordert ein vorheriges Anhören der Gesprächsvorlage, da sich der Inhalt kaum allein aufgrund der gegebenen sinntragenden Lexeme erschließen läßt. In beiden Varianten ist Partnerkontrolle aufgrund des Lösungsblattes möglich.

BEISPIEL 6

Fingiertes Gespräch zwischen einem deutschen (D) und einem französischen (F) Studenten:

F: *Est-ce (qu'on ne se) connaît pas déjà? Il me (semble) qu'on (s'est) déjà vu (quelque) part?*

D: *Ah oui? Je (ne me) rappelle pas.*

F: *Tu as (été) à l'accueil après (le) concert (du) festival international, (avant)-hier.*

D: *Oui, ah oui, maintenant je te (reconnais.) Tu (étais) avec Petra et Michael, non?*

F: *(C'est) ça. Ils (nous) ont (même) présenté, mais (j'ai) oublié ton nom.*

D: *(Je m'appelle) Udo. (J'étais) très fatigué (ce) soir-là. Je venais (de passer) mes derniers examens. C'est pour (ça) que j'(avais) oublié et (que je ne) t'ai pas parlé (le) soir même.*

F: *Et aujourd'hui ça (va) mieux?*

D: *Oui, maintenant (je) vais très (bien.) Et (toi, tu t') appelles comment déjà?*

F: *(Je) suis Antoine.*

D: *Et (tu) fais les (mêmes) études que Michael, le génie civil, (c'est) ça?*

F: *Oui, à (peu) près, parce (que) l'organisation (et) le contenu (des) études, (ce n'est) pas pareil (en) France et (en) Allemagne. Et toi, (qu'est-ce que) tu étudies?*

D: *J'(ai) fini mes (études) d'électro-technique et je (vais) commencer une thèse de doctorat maintenant.*

F: *Tu (parles) bien français. Où (est-ce que tu l'as) appris?*

D: *D'abord (à l') école. Mais (puisque je n'étais) pas très motivé, je (n'ai) pas beaucoup profité (des) deux années. Ensuite j'ai (fréquenté) des cours à l'université et j'(ai) noué (avec) des étudiants français de (ma) discipline. On se (rend) visite de temps (en temps) et (on) parle la (langue) du pays (où) on est. C'est (là) que (j'ai) appris à parler (sans) avoir peur de faire (des) fautes.*

F: *(Tu as) raison, c'est (ce qu'il) faut faire. Il me (faudrait) tout (le) temps parler allemand en Allemagne. Mais (dès) que je tombe sur (quelqu') un (qui) parle français, j'abandonne (tout) de suite et je retrouve ma (propre) langue (avec) un grand soulagement, je (dois) dire.*

D: *Moi, si (je suis) fatigué, j'ai (beaucoup) plus (de) difficultés avec la langue (étrangère). Plus tard dans la soirée (chacun) pourrait employer sa langue maternelle et on se (comprendra) facilement.*

F: *D'(accord), et peut-être (qu'on) s'entendra même bien.*

Die durch Klammern gekennzeichneten Lücken signalisieren die Arbeitsmöglichkeiten für die Variante a).

Bei der Variante b) wären z.B. die letzten drei Äußerungen im Dialogteil des deutschen Teilnehmers aufgrund folgender Lexeme (die in der richtigen Reihenfolge gegeben sind) zu rekonstruieren:

(1) *finir - études - électro-technique - commencer - thèse de doctorat*

(2) *d'abord - école - ne pas être très motivé - ne pas profiter - beaucoup - deux années - ensuite - fréquenter - cours - université - nouer - contacts - étudiants français - discipline - se rendre visite - de temps en temps - parler - langue - pays - où être - là - avoir appris - parler - sans - peur - fautes*

(3) *si - fatigué - beaucoup plus - difficultés - langue étrangère - plus tard - soirée - employer - langue maternelle - comprendre - facilement*

Die Erweiterungen in Variante c) betreffen in der Regel erfragbare Zusatzinformationen in Form von näheren Bestimmungen zu Personen (z.B. Merkmale, Beziehungen), Sachen (z.B. Beschaffenheit, Anzahl), und Handlungen (z.B. räumliche, zeitliche Umstände, Grund, Art und Weise). Sie können als adverbiale oder attributive Bestimmungen sowie als Partizipial- und Nebensatzkonstruktionen mit attributiver, kausaler, konsekutiver, adversativer etc. Bedeutung versprachlicht werden. Dadurch soll eine 'elaboriertere', durch Hypotaxe statt Parataxe gekennzeichnete Art des fremdsprachlichen Sprechens entwickelt werden, ohne den Lernenden jedoch in seinem von der Muttersprache geprägten mündlichen Ausdrucksniveau zu überfordern.

Vorgegeben sind in sich abgeschlossene, aber erweiterungsfähige Gesprächseinheiten. Die Erweiterungen werden entweder inhaltlich vorgegeben (durch muttersprachliche Umschreibungen, fremdsprachliche Schlüsselllexeme) oder bleiben der Phantasie des Lernenden überlassen. Die inhaltliche Vorgabe ermöglicht wieder Partnerkontrolle durch ein Lösungsblatt, das die erwartete Formulierung bzw. mehrere Varianten enthält.

BEISPIEL 7

(Gesprächsanfang)

Tu as eu bon voyage (en rentrant de tes parents?) - Non, ça a été extrêmement fatigant (à cause de la pluie et de l'obscurité) (de sorte que je n'avais même plus la force de te téléphoner) (après mon arrivée)

Erweiterung der Initialäußerung durch temporale Partizipialkonstruktion (Wann? Als der Gesprächspartner von seinen Eltern nach Hause fuhr / *rentrer de chez*) - Erweiterung der Reaktionsäußerung durch adverbiale Bestimmung des Grundes (Warum? Regen, Dunkelheit / *la pluie, l'obscurité*), konsekutiven Nebensatz (Mit welcher Folgewirkung? Der Gesprächspartner hatte nicht einmal mehr die Kraft, den anderen anzurufen / *la force de téléphoner*) und adverbiale Bestimmung der Zeit (Wann? Nach seiner Ankunft / *arrivée*)

Bei der freien Ausschmückung muß die Kontrolle durch den Lehrenden erfolgen, z.B. bei der Arbeit im Klassenverband, der u.U. in Gruppen aufzuteilen ist. Die Gruppen erfragen wechselseitig voneinander die gewünschten Erweiterungen. Ein Organisieren als Wettspiel ist denkbar. Auf diese Weise sind alle Lernenden mit Hör- und Sprechaktivitäten gefordert. Die ausgedachten Erweiterungen können bewertet werden. Bei guter Vorbereitung der notwendigen Konstruktionen (durch die entsprechenden Grammatikübungen, s. z.B. Übungstyp 3.4) wird die Spielfreude nicht durch unumgängliche Korrekturingriffe von Seiten des Lehrenden leiden.

Ob ein 'Vorspielen' vor der Gesamtgruppe (und evtl. Aufzeichnen) den Reiz des Kommunikationsspiels erhöht, hängt von soziopsychologischen Faktoren in der jeweiligen Lerngruppe ab. Die Übungen sollten aber keinesfalls zu einem zeitaufwendigen schauspielerischen Unternehmen ausufern. Vielmehr kann diese Art von gesprächseinübender Partnerarbeit bei entsprechender organisatorischer Gewöhnung zur unterrichtlichen Routine mit minimalem Zeitaufwand werden.

DOLMETSCHEN

ÜBUNGSTYP 6.6 "Dolmetschübung"

Dolmetschsituationen ergeben sich in unserer auf Mobilität angelegten Gesellschaft inzwischen auch außerhalb des professionellen Bereichs immer häufiger. Die Lernenden auf solche zwanglosen und amateuraufgaben vorzubereiten, kann eben aufgrund der Nähe zur Sprachwirklichkeit für den Unterricht äußerst motivationsförderlich sein.

Eine zweisprachige Übersetzungsübung stellt zweifellos höhere Anforderungen an das Produktionsvermögen als eine normale Sprechübung, wo der Sprechende selbst entscheiden kann, was er sagt.⁴⁷⁹ Durch den Übersetzungsvorgang werden Äquivalenzen von Äußerungen in Mutter- und Fremdsprache deutlich, auf die der Lernende spontan kaum käme. Das Bewußtmachen des gemeinsamen semantischen Konzepts kann plötzliches Zögern und Unsicherheit abbauen, die immer dann auftreten, wenn ein in muttersprachlicher Form erscheinendes Konzept - und das ist gerade beim freien Produzieren mit steigendem Schwierigkeitsgrad der Fall - nicht sofort mit der fremdsprachlichen Entsprechung assoziiert wird, weil diese formal 'so ganz anders' ist. Das betrifft vor allem emotional gefärbte Gesprächsäußerungen, bei denen prosodische Elemente beteiligt sind, die in den beiden Sprachen selten die gleiche Verteilung aufweisen. (Vgl. dt. *Ach so hast du das verstanden!* - frz. *Ah, c'est comme ça que tu l'as compris!*)

Durch die Konfrontation kann und soll erreicht werden, daß selbst der Weg über die Muttersprache fremdsprachliche Fertigteile als Äquivalente für semantische Konzepte abrufte.⁴⁸⁰ Zu diesem Zweck muß die fremdsprachliche Wiedergabe der muttersprachlichen Äußerung dieser in der Bedeutung (propositional und illokutiv) genau entsprechen. Dagegen kann umgekehrt die muttersprachliche Wiedergabe der fremdsprachlichen Äußerung sich mit einer umschreibenden Formulierung begnügen. Sie hat in dieser Übung, die Hörverstehen und Produzieren kombiniert, primär die Funktion, das Verstehen unter Beweis zu stellen. (Das Sich-Üben im muttersprachlichen Ausdruck ist genauso wenig Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts wie das Entwickeln der Übersetzungsfähigkeit als professioneller Fertigkeit.)

Es fragt sich außerdem, ob immer ein und derselbe Lernende in beiden Richtungen dolmetschen muß. Das schnelle Wechseln von einer Sprache in die andere ist eine äußerst anstrengende Tätigkeit, die beim echten Dolmetschen ein Spezialtraining erfordert. Zur Erleichterung könnte durchaus eine Arbeitsteilung stattfinden, so daß ein Lernender sich auf das Hörverstehen und auf die umschreibende Wiedergabe des Gesagten in der Muttersprache konzentriert, während ein anderer sich ganz der fremdsprachlichen Produktionsaufgabe widmen kann. (Die Künstlichkeit der Situation, die sich im Wechsel der Personen wie in der unterschiedlich genauen Übersetzung manifestiert, wird dann in Kauf genommen.)

Als Materialgrundlage können sowohl einzelne Sprechaktäußerungen als auch zusammenhängende Gespräche dienen. Als Arbeitsweise kommt vorbereitende Partner- bzw. Gruppenarbeit in Betracht, die auf ein Vorspielen des gedolmetschten Gesprächs vor der Klasse hinarbeitet. Der fremdsprachliche und der muttersprachliche Dialogteil müssen beide (z.B. auf Dialogkarten) vorgegeben sein. Sie werden wieder in der *Read-and-look-up*-Technik vorgetragen. Die Übersetzung (in die Muttersprache und in die Fremdsprache) erfolgt dann rein mündlich und kann mit Hilfe der Lösung auf der Dialogkarte sofort kontrolliert werden.

BEISPIEL 8

(Vgl. den Text von Beispiel 6, *I* steht für *interprète*)

F: Est-ce qu'on ne se connaît pas déjà? Il me semble qu'on s'est déjà vu quelque part?

I1: Er sagt, ihr hättet euch schon mal irgendwo gesehen.

D: So? Ich kann mich nicht erinnern.

I2: Ah oui? Je ne me rappelle pas.

F: Tu as été à l'accueil après le concert du festival international, avant-hier.

I1: Er sagt, du seist doch auf dem Empfang gewesen, nach dem internationalen Festival-Konzert gestern abend.

D: Ach ja, jetzt erkenn ich dich wieder. Warst du nicht mit Petra und Michael zusammen?

I2: Oui, ah oui, maintenant je te reconnais. Tu étais avec Petra et Michael, non?

F: C'est ça. Ils me t'ont même présenté, mais j'ai oublié ton nom.

I1: Er sagt, du seist ihm sogar vorgestellt worden, aber er hat deinen Namen vergessen.

D: Ich heiße Udo. Ich war an diesem Abend sehr müde. Ich hatte gerade meine letzten Prüfungen hinter mir. Deswegen konnte ich mich auch jetzt nicht erinnern und deswegen habe ich an dem Abend auch nicht mit dir gesprochen.

I2: (Je m'appelle) Udo. (J'étais) très fatigué (ce) soir-là. Je venais (de passer) mes derniers examens. C'est pour (ça) que j'(avais) oublié et (que je ne) t'ai pas parlé (le) soir même.

Neben der typischen Dolmetschsituation, bei der nur der Dolmetscher mehrsprachig ist, und die eigentlichen Gesprächspartner nur ihre Muttersprache sprechen, verdient noch eine zweisprachig bestimmte Situation Erwähnung, die im zusammenrückenden Europa an Bedeutung zunimmt. Gemeint

ist die Begegnung zwischen Partnern, die beide die Sprache des anderen zumindest z.T. beherrschen. Ausgehend von der muttersprachlichen Produktion, die fremdsprachliches Hörverstehen auf beiden Seiten voraussetzt, wäre eine übende Gesprächskonstellation denkbar, bei der der Zuhörende das Gehörte in seiner Muttersprache wiederholt, um das Verständnis abzusichern, während der erste Sprecher seine Äußerung nun seinerseits in der Fremdsprache wiederholt, um sich die fremdsprachliche Form einzuprägen.

BEISPIEL 9

- *Wir waren zu Dritt.*
- *Vous étiez trois?*
- *Oui, nous étions trois.*
- *Zuerst ging alles gut.*
- *Tu dis qu'enfin tout allait bien.*
- *Non, zuerst!*
- *Ah, d'abord!*
- *Oui, d'abord tout allait bien.*

Die Variante b) hat den Vorteil, daß die Lernenden sich ganz auf die Übertragung muttersprachlich formulierter Konzepte in die Fremdsprache konzentrieren können, weil die 'Herübersetzung' wegfällt. Die Gruppen können wieder auf zwei Partner reduziert werden.

FREIE GESPRÄCHSTEILNAHME

Die letzte Übungsgruppe ist nicht als der krönende Abschluß des Fremdsprachenunterrichts zu verstehen⁴⁸¹ - wobei die 'Krone' mangels Zeit oder Leistungsfähigkeit auch schon einmal entfallen kann -, sondern sollte von Anfang an zum normalen Bestandteil fast einer jeden Unterrichtsstunde gehören. Durch die bisher erörterten Übungstypen, bei denen ebenfalls 'freie' Produktion in unterschiedlichem Umfang verlangt wird, ist er entsprechend vorzubereiten.

Das Besondere des weder formal noch inhaltlich gelenkten Gesprächs liegt nicht so sehr in der zu erbringenden Leistung. Diese könnte eher eine abschreckende Wirkung haben, indem etwas verlangt wird, was sich die Lerngruppe samt Lehrendem nicht zutraut. Freie Gesprächsteilnahme sollte vielmehr als eine aus eigenem Antrieb erfolgende lustbetonte Tätigkeit in entspannter Atmosphäre empfunden werden, sozusagen nach dem Motto "Manege frei" für die gerade vorhandene Sprechfreude über das, was gerade anliegt. Ein 'Dammbruch' (s. die Konzeptuellen Vorüberlegungen) bzw. ein allzu mageres 'Rinnsal' sind hier nicht zu befürchten, wenn die Lernenden ihr Sprachvermögen weder über- noch unterschätzen, sondern es aufgrund der bisher absolvierten Übungen richtig einzuschätzen vermögen. (Auch das kann und muß trainiert werden.)

Da es sich um ein Training für den Ernstfall der fremdsprachlichen Kommunikation handelt, darf dennoch nicht die 'Enge der Schulstube' mit dem darin unter Anleitung des Lehrenden Gelernten als alleiniger Maßstab gelten. Der Lernende muß vor allen Dingen versuchen, sich 'freizuschwimmen', sich ohne Angst vor Fehlern und mit Mut zum Risiko in unbekannte Gewässer vorzuwagen, ohne doch jegliche Orientierung zu verlieren. Denn es geht hier auch - und nicht zuletzt - um die Anwendung der Problemlösungsstrategien (s. die Konzeptuellen Vorüberlegungen), die in der Ernstsituation zusammen mit der erreichten Sprach- bzw. Aktualisierungs-kompetenz den Ausschlag geben.

Übungstyp 6.7.1 "Assoziationspiel"

Im Sinne einer Stufung des Schwierigkeitsgrades wäre mit einem Übungstyp zu beginnen, der sozusagen als **Rohfassung** einer Gesprächsteilnahme zu charakterisieren ist. Der thematische Spielraum, der vor allem am Anfang durch die Dürftigkeit der vorhandenen sprachlichen Mittel nur allzu stark eingeschränkt wird, könnte mit Hilfe einer Übung erweitert werden, die auf zusammenhängendes Sprechen verzichtet und sich mit assoziativen Blöcken begnügt. Die Lernenden (in Kleingruppen) beginnen etwa mit einem bekannten Wort, zu dem etwas anderes Bekanntes frei assoziiert wird, sei es ein Wort, ein Syntagma oder ein Satz. SELL 1977 legt dazu ein Konzept vor, dessen Vorzüge er u.a. mit folgenden Maximen umreißt:

"Associative speaking allows a great variety of linguistic reactions which serve in turn as cues for further reactions."

"A word is no longer a primarily denotative tool but a concept with many connotations and associations."

"The student's potential for imaginative contributions, wit, and humor must be given a framework in which it can become operative."(S. 104, 105 und 108)

Für welche Lerngruppen das Assoziationsspiel als Vorstufe zum freien Gespräch geeignet ist, müßte jeweils ausprobiert werden. Die Freude am inhaltlich (nicht formal) kreativen Assoziieren spielt hier wohl die entscheidende Rolle.

Übungstyp 6.7.2 "Unterrichtsgespräch"

Innerhalb des Unterrichts qua Institution sollte jede sich bietende Möglichkeit zum freien Gespräch als Austausch von Informationen, Gedanken und Meinungen genutzt werden. Der Impuls hierzu geht meist vom Lehrenden aus. Die Verpflichtung zur Versprachlichung in der Fremdsprache sollte jedoch möglichst auf Botschaften oder Bemerkungen ausgedehnt werden, die die Lernenden untereinander austauschen. Vor allem die den Unterrichtenden so oft nervenden, halb geflüsterten Zwischenbemerkungen können, da sie offenbar einem vitalen Ausdrucksbedürfnis der Lernenden entsprechen, den Zusammenhang zwischen Sprache und Ausdrucksfunktion unmittelbar demonstrieren. Das 'Schwätzen' wird so in den Dienst des Unterrichts gestellt. Es ist erlaubt, wenn es fremdsprachlich geschieht, d.h. unter der Auflage, das Gesagte in der Fremdsprache zu wiederholen.

Neben Äußerungen, die sich auf das allgemeine oder spezielle Unterrichtsgeschehen beziehen, umfaßt das "Unterrichtsgespräch" auch Äußerungen, die den inhaltlichen Gegenstand des Unterrichts ausmachen, also in den meisten Fällen schriftliche Texte. Diese inhaltliche oder interpretative Texterörterung nimmt im Fremdsprachenunterricht, vor allem in der Oberstufe, meist einen unverhältnismäßig hohen Rang ein. Das "text- und schülerbezogene Unterrichtsgespräch" (HOHMANN 1987, NISSEN 1982, 1984, 1986) dominiert oft auf Kosten aller anderen bisher erläuterten Übungstypen, und zwar so sehr, daß es die einzige allseits bekannte Möglichkeit der Schulung der Gesprächsfähigkeit zu sein scheint. Dabei kann die ritualisierte Abfolge von 'Texterschließungsphase' und 'Kommentarphase' (HOHMANN 1987) von den Lernenden leicht als zwar anspruchsvolle, aber doch langweilige Fortsetzung des Abfragens der Lektionstexte empfunden werden.

Angesichts des Lernziels der Entwicklung der Gesprächsfähigkeit kommt dieser Art des Unterrichtsgesprächs ein relativ geringer Stellenwert zu, und zwar aufgrund der besonderen Situationskonstellation. Das ausführliche, textanalytisch vorbereitete, mit mehr oder weniger spezieller Terminologie arbeitende Gespräch im großen Kreis über bestimmte Sach- oder fiktionale Texte begegnet in der Sprachwirklichkeit ziemlich selten. Es drängt sich daher die Frage auf, ob es gerechtfertigt ist, die gesamte Lerngruppe - und nicht etwa nur einen literarisch oder landeskundlich orientierten Leistungskurs - über einen längeren Zeitraum hinweg (oft die gesamte Oberstufe) mit einer solchen Spezialaufgabe zu beschäftigen.⁴⁸² Ohne Zweifel soll der Fremdsprachenunterricht auch Inhalte vermitteln. Diese müssen jedoch, um als Sprechimpuls dienen zu können, auf ein entsprechendes Interesse der Lernenden stoßen und dürfen nicht einem Erarbeitungstrott zum Opfer fallen.⁴⁸³

Die Teilnahme an Textbesprechungen könnte z.B. innerhalb einer Lerngruppe freigestellt werden. Ein flexibler Einsatz unterschiedlicher Übungen in Einzel- oder Partnerarbeit dürfte für die an multimediale Geräuschkulissen gewöhnten Lernenden von heute kein Problem darstellen. Diejenigen, die sich für die Thematik interessieren, erarbeiten die entsprechenden Texte selbständig (Leseverstehen) und bereiten ihre persönliche Stellungnahme in Stichworten vor. Die einzelnen, frei formulierten Gesprächsbeiträge sind auf diese Weise im Sinne des Festhaltens eines Gesamtergebnisses (HOHMANN 1987, S. 106) besser zu koordinieren (vgl. Übungstyp 7.4 "Protokoll").

Übungstyp 6.7.3 "Rollengespräch"

Eine weitere, mehr auf unmittelbares Handeln bezogene Möglichkeit der Gesprächsinszenierung besteht darin, den Lernenden eine Rolle in einer fingierten Situation spielen zu lassen. Ohne diese Erweiterung auf die Welt des Vorgestellten, Gedachten kommt der Fremdsprachenunterricht nicht aus. Bei aller Wertschätzung des kreativen Elementes sollte jedoch hierbei nicht vergessen werden, daß der Übertragungswert für die ernstsituation umso größer ist, je realistischer die Fiktion ausfällt. Der Rea-

lität am nächsten kommen die Situationen, in denen die Lernenden ihre eigene Rolle spielen, d.h. sich sprachlich so verhalten, wie sie es in der von ihnen selbst gewählten Situation tun würden.

Allerdings gibt es nur wenige Situationen, wo alle Gesprächsteilnehmer als sie selbst agieren können. In den meisten Fällen, in denen es um die sprachliche Bewältigung fiktiver Problemsituationen geht, sind neben dem Lernenden in seiner authentischen Rolle noch andere Personen in bestimmten Rollenfunktionen beteiligt, die außerhalb der Identifikationsmöglichkeiten der Lernenden liegen und die nur im - eine fremde Rolle übernehmenden - Rollenspiel zu simulieren sind.⁴⁸⁴ Es hängt von der jeweiligen Lerngruppe und deren Spielbereitschaft ab, ob und in welchem Umfang solche Rollengespräche im Unterricht zur Anwendung kommen.⁴⁸⁵ Vom sprachlichen Anspruchsniveau her muß ein manifester Unterschied zu den in Übungstyp 6.1 geübten eindimensionalen Bausteindialogen bestehen. Die Rollengespräche sollten sich möglichst auch nicht in reinen Banalitäten erschöpfen. Allen Situationsmomenten einschließlich der kulturspezifischen Besonderheiten ist Rechnung zu tragen. Eine Möglichkeit, den szenischen Aufwand zu minimalisieren, bietet das Telefongespräch (WENDT 1977, LÜGER-LUDEWIG/ LÜGER 1981, TA-KASHIMA 1986). Die sprachliche Vorbereitung kann durch themen- und situationsorientierte Wortschatzübungen im Vorfeld geleistet werden.

Um ein im Sinne des Lernziels auf jeden Fall vertretbares Maß an Vorbereitung für die Fixierung des semantischen Konzepts zu erreichen, könnten die 'Fremdrollen' inhaltlich und u.U. auch formal (auf Dialogkarten) vorgegeben werden.⁴⁸⁶ Die Partner- oder Gruppenarbeit nach der bewährten *Read-and-look-up*-Technik würde sich dann vor allem auf die frei zu formulierenden Beiträge 'in eigener Sache' konzentrieren. Rollentausch und mehrmalige Durchgänge, evtl. mit abschließendem Vorspielen vor der Klasse, ermöglichen eine intensive und leistungsdifferenzierende Übungstätigkeit für alle Beteiligten.

Bei Rollengesprächen, die in ihrer Situationskonstellation ganz auf Fremdrollen basieren, ist erst recht auf ein angemessenes Verhältnis zwischen szenischem Aufwand und sprachlichem Übungspotential zu achten. Für diese Formen des darstellenden Spiels (MALEY/ DUFF 1978, 2. Aufl. 1982, HOLDEN 1981), die vom einfachen Interview (BONIN/ BIRCKBICHLER 1975, NATION 1980, BADDOCK 1985) über diverse 'Scenarios' (DI PIETRO 1987) bis zum Erstellen von Hörspielen (GROENE 1985) und Theaterstücken reicht, wird oft geltend gemacht, daß sie die Kreativität fördern, der affektiven Komponente Eingang in den Unterricht verschaffen, die Lernenden zur Mitarbeit motivieren und aktivieren und vor allem Spaß machen. Eine solche Einschätzung besteht zu Recht, solange der Fremdsprachenunterricht in seinem 'normalen' Ablauf die angeführten Qualitäten vermissen läßt. Wenn jedoch gerade diese Qualitäten durch eine entsprechende Übungsgestaltung - wie in der bisherigen Erörterung immer wieder betont - zum normalen Bestandteil des Unterrichts würden, dann könnte sich auch die Wertschätzung dieser darstellenden Formen angesichts des relativ hohen, meist mehrere Unterrichtsstunden umfassenden Zeitaufwandes vermindern.

Die Lernenden sind nicht unbedingt auch gute Stückeschreiber⁴⁸⁷ und gute bzw. bereitwillige Schauspieler. *Drama techniques* haben darüberhinaus im angelsächsischen Kulturkreis einen anderen Stellenwert als z.B. im deutschen. Die britische Spielfreude kann nicht durch den Import fremdsprachendidaktischen Gedankengutes (z.B. MALEY/ DUFF 1981, JONES u.a. 1984) in die deutsche Unterrichtssituation hineingezaubert werden.⁴⁸⁸ Bei der relativ harmlosen und daher häufig vorgeschlagenen Form des Interviews ist überdies zu berücksichtigen, daß hier eine ganz spezielle Gesprächshaltung geübt wird, die den allgemeinen Sprachhandlungsbedürfnissen der Lernenden in evtl. Ernstsituationen kaum entspricht.

ÜBUNGSTYP 6.7.4 "Freier Gedankenaustausch"

Auch für die Gesprächsteilnahme in der Kommunikationswirklichkeit sind bestimmte Rollen konstitutiv, in denen die Gesprächspartner agieren. Gewöhnlich nimmt man als derjenige am Gespräch teil, der man augenblicklich ist. Diese Gesprächskonstellation kann und sollte auch im Unterricht stärker genutzt werden. Das 'Künstliche' der Unterrichtssituation liegt allein darin, daß der Lernende sich des fremdsprachigen Mediums bedient und daß er sich seine Gesprächspartner nicht wirklich aussuchen kann. Als steuerndes Situationsmoment könnte auch hier wieder die Begegnungssituation mit dem fremdsprachigen Partner dienen, mit dem man sich nicht viel anders unterhält als mit dem Klassenkameraden oder Kursteilnehmer. Zu sprechen wäre über das, was den Lernenden gerade bewegt (seine Pläne, Wünsche, Erfahrungen, Erlebnisse, Meinungen etc.) bzw. was er als Reaktion auf Äußerungen des Gesprächspartner mitteilen möchte.

Die Arbeit im Klassenverband ist für einen solchen Gedankenaustausch allerdings wenig geeignet. Wenn alle zuhören, treten meistens unweigerlich Hemmungen auf. (Dies ist auch in der Kommunikationswirklichkeit so, weswegen das Gesprächsbedürfnis in der Regel im kleinen Kreis befriedigt wird.) Das Problem der Korrektur oder Nicht-Korrektur durch den Lehrenden kann hier kaum umgangen werden (ULM 1988). Es sind nur wenige Lernende wirklich gefordert. Für die anderen scheint die Zeit eher verloren.

Dagegen stellt sich bei Partnerarbeit leicht eine entspannte Atmosphäre ein. Um nun nicht ein völlig unkontrolliertes 'Darauflos-Reden' zu provozieren, sondern auch diese Tätigkeit in den Lernfortschritt zu integrieren, muß eine gewisse Kontrolle gewährleistet sein. Sie kann durch einen Mitschnitt (im Sprachlabor oder im elektronisch ausgerüsteten Klassenraum) erfolgen. Das Aufnahmegerät, das die Gespräche aufzeichnet, könnte - wenn es von Anfang an eingesetzt wird - zum normalen Handwerkszeug werden, das nicht nur dem Lehrenden zeigt, sondern vor allem auch den Lernenden das Gefühl gibt, daß sie weiterkommen. Zu diesem Zweck sollten regelmäßig - und ohne großes Aufheben - Gesprächsaufzeichnungen in Partnergruppen gemacht werden, die hinterher ihre Toncassette gemeinsam mit dem Lehrenden abhören. Dies geschieht zunächst zur Freude der Sprechenden, sodann z.B. um angewendete oder unterlassene Problemlösungsstrategien zu analysieren, um auf Fehler hinzuweisen, die vermeidbar gewesen wären bzw. auf sprachliche Phänomene, die im Unterricht noch zu behandeln sind. Diese Art der Individualisierung des Unterrichts könnte sich - auch wenn sie sehr arbeits- und zeitaufwendig erscheint - im Hinblick auf das Lernziel der Kommunikationsfähigkeit mehr auszahlen als so manche andere Unterrichtsbeschäftigung.

BEISPIEL 10

La prochaine fois, quand j'irai à Paris, j'aimerais avoir plus de temps. Il y a tant de choses à voir. Mais, moi, je ne veux pas voir seulement les curiosités pour les touristes. C'est sans doute impressionnant, mais ce qui m'intéresse aussi, ce sont les petites rues, les places tranquilles, les maisons, c'est de regarder vivre les gens, voir comment les Français, les Parisiens vivent dans cette ville énorme, s'ils se réjouissent de cette grandeur ou s'ils en souffrent plus, du bruit, des odeurs etc. J'aimerais parler avec les gens qui se promènent aux Tuileries ou au Jardin du Luxembourg - ce ne sont pas seulement des touristes - ou qui sont assis dans les restaurants, mais pour ça il faudrait savoir mieux parler français parce que l'anglais des Français est souvent très dur à comprendre.

Das Beispiel enthält einen persönlichen Beitrag innerhalb eines Partnergesprächs. (Verbesserte Transkription aus einem Französischkurs der Universität Dortmund, 3. Semester)

TYPENGRUPPE 7:

SCHRIFTLICHE AUSDRUCKSFÄHIGKEIT

Konzeptuelle Vorüberlegungen

Entgegen der die fremdsprachendidaktische Theorie und Praxis weitgehend bestimmenden Ansicht, daß selbständiges Schreiben erst im fortgeschrittenen Lernstadium in Angriff genommen werden soll, wird hier - parallel zur Entwicklung der übrigen Kommunikationsfähigkeiten - dafür plädiert, mit dem übenden Praktizieren der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit so früh wie möglich, d.h. schon im Anfangsunterricht, zu beginnen. (Der Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts mag hier ausgenommen werden.) Der Gefahr der muttersprachlichen Vorformulierung dessen, was der Lernende ausdrücken möchte und des damit verbundenen unzulässigen formalen Transfers kann nicht dadurch wirksam begegnet werden, daß man einfach wartet, bis mehr Sprachmaterial zur Verfügung steht⁴⁸⁹. Wie beim Sprechen muß die richtige Auswahl aus dem Verfügbaren von Anfang an, d.h. mit dem jeweils vorhandenen Sprachmaterial geübt werden. Mit kleinen Arbeitsaufträgen ist der Lernende daran zu gewöhnen, daß er neben dem mündlichen Mitteilen seiner eigenen Gedanken, Gefühle, Erlebnisse etc. diese auch schriftlich formuliert, und zwar nicht als aufgeschriebenes Sprechen, sondern in den Schreibformen, die ihm vom muttersprachlichen Schreiben her vertraut sind.

Diese Forderung berührt nicht die Funktion des Schreibens als '**Lernhilfe**' im Dienst des Spracherwerbs.⁴⁹⁰ Die dienende Funktion (vgl. dazu Typengruppe 1, "Klanggestalt und Schriftbild") steht hier nur insofern zur Diskussion, als sie wahrscheinlich dafür verantwortlich ist, daß - ähnlich wie beim Lesen - die Entwicklung des Schreibens als produktiver schriftlicher Kommunikationsfähigkeit in den ersten Lernjahren unterbleibt und darüberhinaus eine falsche Weichenstellung erfolgt.

Durch die Festlegung der Reihenfolge der vier unterrichtlichen Tätigkeiten auf Hören - Sprechen - Lesen - Schreiben (vgl. die Konzeptuellen Vorüberlegungen zur Typengruppe 5 "Leseverstehensfähigkeit", S. 158), alle bezogen auf ein und dasselbe Sprachmaterial, muß zwangsläufig der Unterschied sowohl zwischen zu rezipierendem und zu produzierendem Sprachmaterial als auch der Unterschied zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachmaterial aus dem Blick geraten. Die allgemein akzeptierte Forderung nach der Priorität des Mündlichen hat nicht etwa zu einer Reduzierung des Schreibens in den ersten Lernjahren geführt, sondern dazu, daß Geschriebenes vor allem als verschriftetes Sprechen auftritt, z.B. als aufgeschriebene Dialoge.⁴⁹¹ Bei diesem Verfahren kann weder der Spezifität von gesprochenen noch der von geschriebenen Texten Rechnung getragen werden. Das verschriftete Sprechen und das sprechende Schreiben erzeugen eine Bastard-Textsorte, die weder als Sprech- noch als Schreibvorlage für einen an der Kommunikationswirklichkeit orientierten Fremdsprachenunterricht geeignet ist.

Im muttersprachlichen Bereich gilt als ausgemacht, daß die Fähigkeit zum schriftlichen Ausdruck nicht ohne weiteres mit der mündlichen Ausdrucksfähigkeit erworben wird, daß es vielmehr einer besonderen Schulung bedarf, nicht so zu schreiben, 'wie man spricht', sondern sich der - anspruchsvolleren - Form des schriftlichen Ausdrucks zu bedienen. Wenn dagegen jemand 'wie gedruckt' spricht, so ist das meist bewundernd gemeint, in dem Sinne, daß er seine Gedanken auch in der mündlichen Rede präzise und geordnet darbieten kann, ohne die beim Sprechen meist vorkommenden und in gewissem Umfang geduldeten 'Unvollkommenheiten'. Auch wenn im Fremdsprachenunterricht Sprechen und Schreiben sozusagen in einem gelernt werden - und nicht mit der großen zeitlichen Verzögerung, die für den Muttersprachenerwerb charakteristisch ist - so folgt daraus doch nicht, daß die motorisch, psychologisch und soziologisch bedingten Eigengesetzlichkeiten der beiden Kommunikationsfähigkeiten nivelliert werden dürften.⁴⁹²

Die Tatsache, daß vor allem im Übungsbereich die undifferenzierte mündliche und schriftliche Behandlung gang und gäbe ist, wurde in den vorherigen Kapiteln immer wieder kritisch angemerkt.⁴⁹³ Hier scheint sich eine traditionelle Auffassung zu perpetuieren, die BORNEMANN 1954 wie folgt umschrieben hat: "Grundsätzlich sind ja alle Arten von Sprechübungen auch als schriftliche Arbeiten geeignet." Und weiter: "Sprechen ist die Vorstufe zum Schreiben. Daher sollten alle schriftlichen Übungen aus den entsprechenden mündlichen herauswachsen." (Bd. 2, S. 116) Bei GUTSCHOW 1964 und 1978 heißt es: "Der Erwerb der Schreibfertigkeit beginnt mit dem Abschreiben [...] Als nächste Form des Schriftlichen wählen wir Übungen, die sich an den Unterricht im Mündlichen anlehnen. Der Schüler wird dann mit so vielen Äußerungen vertraut, daß es nun verhältnismäßig leichtfällt, ihn zu deren Niederschrift anzuleiten." (S. 48) Auch HECHT 1977 spricht in bezug auf Strukturübungen von der Übertragung des "Prinzips des mündlichen Sprachunterrichts auf die schriftlichen Übungen" (S. 135).

Die Entwicklung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit wird nicht nur 'von unten' behindert, sondern gleichermaßen auch 'von oben'. Die "Schreibschulung" oder "Schreiberziehung", wie sie für die Mittel- und Oberstufe - dort sogar vorrangig⁴⁹⁴ - gefordert wird, ist an den Klausur-Arbeitsformen, allen voran an der sog. **Textaufgabe** orientiert, die zur Vorbereitung der schriftlichen Abiturprüfung dienen.⁴⁹⁵ Mit dieser Ausrichtung ist die Methode der Entwicklung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit auf Textbearbeitungsstrategien festgelegt, anstatt frei zu bleiben für die schriftlichen Textsorten, die die an der Sprachwirklichkeit orientierte Kommunikationsfähigkeit des Lernenden erweitern. Man könnte hier in gewisser Weise eine Fortsetzung der Lehrbuchtextarbeit sehen. Der Unterricht bleibt auch in der Produktion auf die Rezeption eines Textes fixiert⁴⁹⁶, den es wiederzugeben oder zu interpretieren gilt.⁴⁹⁷ Diese unheilvolle "Koppelung von Textanalyse und Textproduktion" (beklagt von G. WALTER 1979, S. 56) muß unweigerlich zu Schwierigkeiten führen, sobald die Texte einen sprachlichen und inhaltlichen Komplexitätsgrad erreichen, der über dem Produktionsniveau der Lernenden liegt. Die für die Rezeption u.U. auch motivational bestens geeigneten Texte sind als Schreibvorlage denkbar ungeeignet und führen zu einer dauernden sprachlichen Überforderung - zumal die Grundlagen für ein freies schriftliches Ausdrucksvermögen nirgendwo gelegt worden sind.⁴⁹⁸ Die Hilfestellung, die bei der Textaufgabe durch ein spezielles 'Besprechungsvokabular' gegeben wird, verstärkt die Unselbständigkeit des Lernenden auf eine fatale Weise, indem sie ihn - wie HEUER/ KLIPPEL 1987, S. 95, kritisch vermerken - auf eine "formalisierte Schreibkunst" verpflichtet, die ihn evtl. zwar die Abiturprüfung bestehen läßt, aber darüberhinaus keinerlei Anwendungswert für die nach der Schule vielleicht auf ihn zukommenden Situationen hat. Eine Zielsetzung wie die der "Einführung in fach-

spezifische Methoden im Sinne wissenschaftlicher Propädeutik" (HORNUNG 1976, S. 395) wäre allenfalls für zukünftige Literaturwissenschaftler zu rechtfertigen, nicht jedoch pauschal für alle Abiturienten.⁴⁹⁹

Die Frage ist nun, ob und in welcher Weise der bisher für die hier beschriebenen Übungen geforderte **Realitätsbezug** auch bei der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit aufrechterhalten werden kann. Ist es sinnvoll, angesichts des geringen Stellenwertes, der dem Schreiben innerhalb des Fertigungsmodells zukommt⁵⁰⁰, im Fremdsprachenunterricht eine Schreibkompetenz zu fordern, die den Lernenden zu aktiver Teilnahme an schriftlicher Kommunikation befähigt bzw. ihn auf die "angemessene Bewältigung von Realsituationen" vorbereitet (GÖTZ/ -MÜHL-MANN 1988, S. 507)? Die Argumentation in der Fachdiskussion spiegelt die zwiespältige Situation. Den Verfechtern der nicht mit den Maßstäben der Sprachwirklichkeit zu messenden Textaufgabe (z.B. HORNUNG 1976, LOEBNER 1978, KIRSCHKAMP 1982, NORMANN 1984, LÜBKE 1986) stehen Autoren gegenüber, die einen konsequenten Realitätsbezug fordern (z.B. BRACY 1971, RICHTERICH 1974, POPPER 1983, BLIEMEL 1987). Eine einfache Entscheidung zugunsten der Realität bringt jedoch Probleme mit sich. GÖTZ/ MÜHLMANN (ebd.) sprechen von möglichen "Zieltexten" die "im Rahmen sprachraumübergreifender internationaler und interkultureller, teilweise standardisierter Kontakt-, Verständigungs- und Kooperationsformen in verschiedenen Zielfeldern der Gesellschaft, Wirtschaft und Wissenschaft realisiert" werden. Dabei sei "davon auszugehen, daß für den einzelnen Schreiber in zahlreichen Tätigkeitsfeldern die Aufgabe der Zieltexterstellung zunehmend ein Umgang mit vorgeprägten und vorstrukturierten, technisch übertragbaren Daten und Informationen ist, der sich immer mehr von unmittelbarer, selbständiger und umfassender Analyse-, Formulierungs- oder Übersetzungsarbeit entfernt." Diese Reduzierung bedeute jedoch andererseits "eine Aufwertung von Anspruch und Leistung in bezug auf 'freiere' Formen internationaler und interkultureller schriftlicher Kommunikation." Die letzte, das Pro-Argument enthaltende Formulierung fällt vor allem durch ihre Vagheit auf. Ihr folgt noch ein ebenso vager Hinweis auf "im angloamerikanischen Kulturraum praktizierte Schreibkompetenzen".

Seit den 80er Jahren ist vor allem in der amerikanischen fremdsprachendidaktischen Diskussion das Bemühen festzustellen, einen neuen Zugang zum Schreiben zu gewinnen. Die enge Bindung an zweckbestimmte Ergebnisformen wird erweitert in Richtung auf eine Wertschätzung des Schreibens als kommunikativer oder **interaktiver Prozeß**, bei dem der Lernende sich als leserbezogener Autor erlebt⁵⁰¹, der mit seiner Botschaft ankommen möchte (MCKEE 1981, TABOR 1984, ZAMEL 1985, JOHNS 1986, HEWINS 1986, JACOBS 1986, PICA 1986). Bei dieser Sichtweise kommt verstärkt der Inhaltsaspekt als Motivationspotential in den Blick, während der formale Aspekt sich ebenfalls mehr auf inhaltsrelevante, textstrukturelle Eigenheiten konzentriert und die Beschränkung auf den *surface-level* durchbricht (SHARWOOD 1976, COOMBS 1986). Schließlich gibt es auch Stimmen, die für das vom Realitätsbezug unabhängige Schreiben "in its own right" (PARKE 1983) oder für den Wert des Schreibens "to create and form ideas" plädieren, wodurch der leicht zum Negativen ausschlagende Aspekt der zweckbestimmten Fertigkeit - noch dazu "the last skill" - relativiert wird (RAIMES 1985 und 1987).

Der Gedanke der Eigenständigkeit des Schreibens in der Spannung von Prozeß und Produkt wird zunehmend durch pragmlinguistische, diskursanalytische und textgrammatische Forschungen befruchtet. Die Fähigkeit zur Produktion schriftlicher Texte ergibt sich nicht allein durch die Aneinanderreihung von Sätzen, die unter den Aspekten der sprachlichen Subsysteme geübt wurden, wiewohl diese Übungen die unerläßliche Voraussetzung für die Entwicklung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit sind. Hier muß - ähnlich wie bei der Gesprächsfähigkeit - eine satzübergreifende, vor allem durch das Merkmal der Kohärenz geprägte **Textkompetenz** erworben werden, die dem situations- und diskurstypischen **Zusammenspiel** von Intention, Aussage und Adressatenbezug unter den besonderen Bedingungen schriftlicher Kommunikation Rechnung trägt (SHARWOOD-SMITH 1974 und 1976, IMHOFF/ MAJURE 1976, MCKAY 1980, THEMENHEFT 1985: "Grammaire de texte" mit Beiträgen von SAGET, WOODLEY, CRIDLIG und ALBERT, COOMBS 1986, PETITJEAN 1988).

Durch den Wegfall der von körperlicher Präsenz abhängenden gestisch-mimischen Elemente sowie der suprasegmentalen Emotionsäußerungen (Tonfall, Geschwindigkeit etc.) und durch das Fehlen eindeutiger räumlich-zeitlicher Situationsbezüge sind schriftliche Texte in ihrer Aussagekraft auf explizitere Formulierungen angewiesen (BEAUGRANDE 1983). Das Schreiben stellt sehr viel höhere Anforderungen an Denk- und Strukturierungsvermögen, an Disziplin und Konzentrationsfähigkeit als das Sprechen. Auch hier haben jedoch fertige Äußerungsmuster als **Versatzstücke** wieder eine entlas-

tende Funktion. Auch hier kann an muttersprachliche Schreiberfahrungen angeknüpft werden, die allerdings für den Transfer bewußt gemacht werden müssen. Spezifisch fremdsprachliche, u.U. kulturbedingte "rhetorical patterns" (WALTERS 1983) sind wiederum besonders zu behandeln.

Die Orientierung an der muttersprachlichen Schreibkompetenz ist ebenso unerlässlich wie die Berücksichtigung der persönlichen **Schreiblust**. Den sozialpsychologisch bedingten Unterschieden kann hier nur durch eine **Individualisierung** der Übungsaufträge und der Bewertung Rechnung getragen werden. Vor allem aber muß das 'freie' Schreiben vom Odium des Hochleistungsphänomens befreit werden. Die Lernenden sollten nicht ein Endprodukt vor Augen haben, das trotz unsäglicher Anstrengung doch nie dem gestellten Anspruch genügen kann - was durch das Ausmaß an roter Tinte immer wieder schmerzlich dokumentiert wird. Vielmehr sollte ihnen der Prozeß des Schreibens selbst als lustvolle Herausforderung erscheinen, ihre Mitteilungsabsichten so zu versprachlichen, daß sie von einem anderen verstanden werden können. Der Lehrende als 'Leser' konzentriert seine Aufmerksamkeit dann nicht mehr primär auf Fehler innerhalb der sprachlichen Subsysteme, sondern auf die Stellen im Text, die den gemeinten Sinn verunklären.⁵⁰² In einem Prozeß des *re-writing*⁵⁰³ gehen der endgültigen Fassung mehrere Vorfassungen (*drafts*) voraus, die der Lernende in der Interaktion mit dem Lehrenden verbessert.

Ein solches Verfahren bedingt wiederum eine **Änderung der Haltung** auf Seiten der Lernenden wie der Lehrenden. Der Unterricht müßte Raum bieten für ein Schreibtraining, das nicht im Zeichen der Leistungsfeststellung in bezug auf den Spracherwerb steht, sondern sich als eine Art Schreibatelier⁵⁰⁴ versteht - immer vorausgesetzt, es gelingt, die Lernenden überhaupt aus eigenem Antrieb zum Schreiben von inhaltlich für sie Relevantem zu bewegen. Das manchmal angeführte Problem der 'Einfallslosigkeit'⁵⁰⁵ könnte damit zusammenhängen, daß den Lernenden die Funktion des zu Produzierenden (Situations-, Adressaten-, Intentionsbezug) nicht deutlich wird (MCKAY 1980, ARMALEO-POPPER 1983). Die Aussicht auf interessierte Leser schafft auch interessierte Schreiber.

Die funktionsbezogene Haltung des Etwas-schriftlich-Festhaltens - sei es für sich selbst oder als Botschaft für andere - kann nicht in der letzten Stufe der *free composition* plötzlich verlangt und vorausgesetzt werden, wenn vorher nur auf den Lehrbuchtext bezogene Aufgaben des "gelenkten Schreibens" zu erledigen waren.⁵⁰⁶ Das entwickelnde Schreibtraining muß vielmehr durchgängig durch eine kommunikative Haltung motiviert sein und ein an der jeweiligen Lerngruppe und den Lernumständen orientiertes, ausbalanciertes Verhältnis zwischen Quantität und Qualität (CAVE 1972, AZABDAF-TARI 1981), zwischen einem 'Sich Freischreiben' ohne Angst vor Fehlern⁵⁰⁷ und einem Gehaltenwerden durch eine sichere, allmählich breiter werdende Basis an Grundschriftkenntnissen aufweisen. Die folgenden Übungsvorschläge sollen diese Forderung konkretisieren.

Typenbeschreibung

Als Differenzierungskriterium für die typologische Gliederung scheint die MATERIALGESTALTUNG am sinnvollsten. Nach ihr lassen sich Zieltexte unterscheiden, die den schriftlichen Ausdrucksbedürfnissen der Lernenden in realen Schreibsituationen entsprechen. Vielfalt und Ausmaß der anzustrebenden Textkompetenz sind von den jeweiligen Lernbedingungen und den evtl. Zielbedürfnissen (Studienaufenthalt, Ferienaufenthalt, Praktikum, Reise, internationale Begegnung, Briefwechsel etc.) der Lerngruppe abhängig. Doch sollte die Konzeption einer an konkreten Kommunikationssituationen ausgerichteten Texterstellung auf jedem Niveau vorrangig gewahrt bleiben.

Als Zieltexte kommen nur **Schreibvorlagen** in Frage, d.h. Texte, die dem Produktionsniveau der Lernenden angemessen sind. An die Stelle der weithin praktizierten Orientierung an Rezeptionstexten⁵⁰⁸ tritt eine funktionale Produktionsorientierung (SAMPSON 1981). Um seine Ausdrucksfähigkeit entwickeln zu können, braucht der Lernende nicht Lesetexte, sondern Muster für sein eigenes Schreiben (TOMLINSON 1983). Es muß ihm ein ausreichender *input* zur Verfügung gestellt werden. Lehrbuchtexte, die zur Einführung von Wortschatz und Grammatik dienen und die sich in ihrer didaktischen Funktion erschöpfen - ohne bezug zu einer realen Schreibsituation - sind hierfür kaum geeignet.

Die Zieltexte können unter verschiedenen Gesichtspunkten gruppiert werden, z.B.: pragmatisch-zweckgebundene Textformen vs. spielerisch-zweckfreie Textformen, private Äußerungen vs. offizielle Äußerungen, leserbezogene Texte vs. autorbezogene Texte.⁵⁰⁹ Aus Praktikabilitätsgründen, d.h. zur leichteren Identifizierung, werden der Übungstypologie folgende Textsortengruppen zugrundegelegt: **Brief, Kurzmitteilung** (Interaktion mit dem Leser) - **Mitschrift, Zusammenfassung** (Festhalten von

vorgegebener Information zur Gedächtnisstützung oder Weitergabe) - **Kommentar** (zu Bildern, Texten, Problemen) - **Bericht** (Protokoll) - **Formularausfüllung** - **Kreatives Sprachspiel**.

Der Aspekt der Entwicklung der Schreibfähigkeit wird durch die Unterscheidung von Varianten berücksichtigt, die sich aufgrund der Kategorie der SCHÜLERTÄTIGKEIT ergeben. Durch die Veränderung von vorgegebenen fremdsprachlichen Schreibvorlagen, also durch Vervollständigen, Zusammensetzen, Ersetzen, Erweitern und Korrigieren, kann die Produktionsleistung reguliert und gestuft werden. Die Übungsabfolge schließt dann jeweils damit, daß keine formalen Vorgaben mehr erfolgen und der Lernende den gesamten Text eigenständig produziert. Ob das semantische Konzept gegeben wird oder nicht, ist für die formale Produktionsleistung irrelevant, für die Motivationslage allerdings von Bedeutung. Die rigideste Inhaltsvorgabe besteht im muttersprachlichen Formäquivalent. Dessen Übersetzung in das fremdsprachliche Medium sollte aufgrund der hohen Leistungsanforderungen eher die Ausnahme als die Regel darstellen. Im übrigen gilt in bezug auf das semantische Konzept - wie beim Sprechen (vgl. S. 178) - daß die gedankliche Leistung die Aufmerksamkeit des Lernenden nicht zu sehr in Anspruch nehmen darf, da die Versprachlichung weit mehr Geisteskräfte bindet als beim muttersprachlichen Formulieren. Die STEUERUNG über die Aufgabenstellung sollte den Lernenden auf eine reale Schreibsituation einstimmen, um den Transfer muttersprachlicher, situations- und textsortenbestimmter Schreibmechanismen zu erleichtern. Zur ARBEITSWEISE vgl. die einzelnen Übungstypen.

SCHRIFTLICHE INTERAKTIONSÜBUNGEN

Die briefliche Mitteilung in ihren verschiedenen Ausführungen ist die einzige schriftliche Form, bei der der Schreiber in eine direkte Interaktion mit einem bekannten oder unbekanntem Leser tritt, sei es als Initiator der Kommunikation oder in Reaktion auf eine schriftliche Botschaft eines ihm persönlich bekannten oder unbekanntem Autors. Außerdem liegt hier eine Textsorte vor, bei deren Produktion der Lernende sich u.U. an der Rezeption orientieren kann. Lesetexte können hier - unter Berücksichtigung des Niveaus - ausnahmsweise zu Schreibvorlagen werden. Aufgrund der Spezifik der jeweils zu verwendenden Sprachmittel sind fünf Untertypen zu unterscheiden.

ÜBUNGSTYP 7.1.1 "Private Korrespondenz"

Der Privatbrief stellt eine Textsorte dar, die der mündlichen Ausdrucksweise am meisten angenähert ist. Daher eignet er sich besonders als Einstieg in das Schreiben, zur Realisierung persönlicher Kommunikationswünsche.⁵¹⁰ Aufgrund seiner formalen und inhaltlichen Flexibilität und Variabilität deckt er außerdem die verschiedensten Diskurstypen (Deskription, Narration, Argumentation), Redehaltungen und Register ab (monologisch, dialogisch, neutral, emotional, informativ, appellativ, informell etc.). Er ermöglicht somit das Üben vielfältiger Äußerungsmuster in unterschiedlicher Komplexität, vom ersten - echten oder fingierten - Brief mit einfachen Angaben zur eigenen Person bis zu differenzierten gedanklichen Auseinandersetzungen mit bestimmten Sachverhalten, Ereignissen oder Problemstellungen (REDLING 1979, SCHILLER 1985, HECHT/ GREEN 1988). Wichtig ist dabei die Beachtung des dialogischen Elementes, das unmittelbare Ansprechen des Briefpartners bzw. das Eingehen auf dessen vorherige Äußerungen, und zwar in einer Form, wie sie der schriftlichen Kommunikation angemessen ist. So wird z.B. die indirekte Redewiedergabe häufiger vorkommen als im mündlichen Gespräch.

Für den Übungstyp ist - wie bei den "transferierbaren Gesprächsvorlagen" (Übungstyp 6.5) - möglichst authentisches Material zu benutzen, also etwa aus einem tatsächlichen Briefaustausch zwischen deutschen und fremdsprachigen Partnern. Die Briefe der *natives* sind wiederum an das jeweilige Produktionsniveau anzupassen, die Briefe der Deutschen zu korrigieren. (Dem Lehrenden müßten zu diesem Zweck entsprechende Sammlungen zur Verfügung stehen, aus denen er das für seine Lerngruppe geeignete Material auswählen kann. Eine eigene Sammlung könnte sich u.U. aus einem konkreten Austauschprogramm ergeben.) Briefaustausch zwischen den Lernenden - als fingierter Austausch mit fremdsprachigen Partnern oder in ihrer tatsächlichen Rolle⁵¹¹ - bietet sich als zweite Möglichkeit an, um an die wirklichen Ausdrucksbedürfnisse der Lernenden heranzukommen und deren Versprachlichung zu üben.

Die Übungssequenz beginnt mit zu verändernden Schreibvorlagen. Der zu **vervollständigende** Lückentext (Variante a) ist ein flexibel einsetzbares Instrument zur Abstufung der Schwierigkeiten. Die Lücken können sich auf einzelne Lexeme bzw. grammatische Morpheme beziehen (jedoch nicht mehr gezielt, wie bei den Wortschatz- und Grammatikübungen), aber auch auf Syntagmen, textkonstitutive Bausteine, Verknüpfungen (ZAMEL 1983) und schriftsprachliche Formulierungen für bestimmte Sprechakte (Einleitungs-, Dankes-, Wunsch-, Schlußformeln)⁵¹². Da der Schreibprozeß sehr viel langsamer und bewußter abläuft als das Sprechen, kann hier an die Analysearbeit beim Hör- und Leseverstehen angeknüpft werden (vgl. die "funktionalen" Übungstypen 4.2 sowie 5.2.1 und 5.2.2). Im Gegensatz zu den rezeptiven Vervollständigungsübungen sind die Texte unbekannt⁵¹³, und es sind keine Auswahl-Elemente vorzugeben. Das Ausfüllen der Lücken steht nun eindeutig im Dienst der Produktion, die durch das vorhandene Sprachmaterial lediglich gestützt wird. Deshalb ist hier auch die willkürlichere Lückensetzung mittels Unleserlichmachen durch Verwischen, Abschneiden oder Verdecken angebracht (vgl. S. 163). Die fehlenden Teile können ganze Seitenränder oder halbe Seiten ausmachen. Lediglich die semantische Information muß erschließbar sein, evtl. mit Hilfe von inhaltlichen Vorgaben, vorzugsweise in der Muttersprache, um nicht zuviel vorzuformulieren.

BEISPIEL 1

Muttersprachliche Inhaltsvorgaben:

Sie wollen sich in drei Tagen in Brüssel mit jemandem treffen, schreiben ihm, daß ihre Schwägerin mit Ihrem Wagen einen Unfall hatte und Sie nicht wissen, ob der Wagen so schnell repariert werden kann. Sie werden daher einen Tag vorher noch einmal telefonisch Kontakt aufnehmen, um den genauen Treffpunkt (zeitlich und örtlich) festzulegen.

Cher Pierre,

La (raison) pourquoi je (t'écrits) cette lettre (c'est) que je n'ai (pas pu te) joindre (par) téléphone (ces) derniers jours. J'espère (que) tu (vas) bien. Moi, (j'ai) un problème (concernant) notre rendez-vous à Bruxelles la semaine (prochaine). Ma belle soeur (a eu un) accident - rien (de) grave - avec ma voiture et je ne sais pas (si) la réparation (sera faite) jusqu'au weekend. Si je ne (peux pas) venir (en) voiture je (prendrai le) train. (Est-ce que) tu (pourrais) venir me (chercher à) la gare? En (tout) cas, il (faudrait) qu'on se (contacte) encore pour (savoir l'endroit et l'heure exacte). (J'aimerais) que tu (me) téléphones vendredi soir, (disons) vers 20 heures. J'espère que (ça va) aller.

*A bientôt. Martin*⁵¹⁴

Die Lücken berücksichtigen gleichermaßen lexikalische, morpho-syntaktische und textgrammatische Kenntnisse.

Das Zusammensetzen (Variante b) ist vorzüglich geeignet, die Textkomposition progressiv einzuüben (COOPER 1981, THIEDE 1983⁵¹⁵, WOODLEY 1985), indem die einzelnen Elemente z.B. zuerst so zahlreich vorgegeben werden, daß sich der Text allein durch morphematische Veränderungen herstellen läßt, sodann eine syntaktische Umstellung und damit Entscheidungen über Funktionskategorien nötig werden, und schließlich morpho-syntaktische Veränderungen neben selbständiger Ergänzung verknüpfender Elemente. Die Ordnung und Hierarchisierung der Textteile durch "cohesive devices" (ZAMEL 1983) kann z.B. dadurch eingeübt werden, daß komplexe Texte, die ihrer Verknüpfung entkleidet wurden, von den Lernenden 're-komponiert' werden müssen. Im Gegensatz zu den grammatischen Übungen zum Zusammensetzen (vgl. Übungstyp 3.4.1) ist hier nicht nur die einzelne Satzkohäsion, sondern die gesamte Textkohärenz im Auge zu behalten.

Beim **Ersetzen** (Variante c) kann die Textproduktion ebenfalls unterschiedlich stark gestützt werden. Der Schwierigkeitsgrad ist umso geringer, je gleichartiger das Substituens dem Substituendum in seiner Textfunktion ist. So bleibt z.B. bei der Veränderung der Lexeme oder der grammatischen Kategorien (Person, Numerus, Tempus, Modus etc.) die Textkonstitution gewahrt. Müssen die Textkonstituenten stark verändert werden, stößt das Ersetzen an seine Grenzen, und es ist eher von einer selbständigen Produktion zu sprechen. (Vgl. unten, Beispiel 2 im Vergleich zu Beispiel 3.) Die Veränderung wäre zu motivieren durch perspektivische Verschiebung, Wechsel des Adressaten, des beschriebenen Objektes, des geschilderten Ereignisses, des erörterten Phänomens, der situationellen Umstände etc. Sie kann durch entsprechende Angaben gesteuert oder vom Lernenden nach eigener Eingebung vorgenommen werden.

Das **Erweitern** (Variante d) bietet vor allem die Möglichkeit, den Komplexitätsgrad der Textkomposition zu erhöhen. Hier sind z.B. adverbiale Bestimmungen hinzuzufügen (aufgrund inhaltlicher Vorgaben oder frei erfunden) oder auch typische adressatenbezogene Formulierungen (ähnlich

der Erweiterung im Übungstyp 6.4 der Gesprächsfähigkeit), also indirekte Redeerwähnung, Appelle, Fragen etc.

Durch das **Korrigieren** (Variante e) fehlerhafter Schreibvorlagen kann die adäquate Auswahl textgrammatischer, situations- und textsortenspezifischer Sprachmittel gezielt geübt werden, indem falsche Verknüpfungen und Bezüge, Lexeme aus dem falschen Register, falsche 'Routineformeln' (vgl. S. 175) etc. verbessert werden.

Das selbständige Produzieren ohne formale Vorgaben (Variante f) steht am Ende der Übungsskala, jedoch nicht am Ende des Lehrgangs. Vielmehr sollten die Lernenden dazu ermuntert werden, in jedem Unterrichtsabschnitt mit den ihnen jeweils zur Verfügung stehenden Mitteln einen Brief zu schreiben, in dem sie ihre - tatsächlichen oder fingierten - Kommunikationsbedürfnisse versprachlichen. Parallel zu dem mündlichen Übungstyp 6.7.4 ("Freier Gedankenaustausch") könnte ein schriftlicher Brieffaustausch zwischen den Lernenden (in eigener oder fiktiver Rolle) zur stehenden Einrichtung werden, der - ähnlich wie beim Sprechen - den Lernfortschritt über einen längeren Zeitraum hinweg dokumentiert (vgl. S. 198). Das partnerbezogene Schreiben hat einen wesentlich höheren Motivationswert als etwa Briefe, die an den Lehrenden gerichtet sind, dem man sich normalerweise niemals in dieser Form mitteilen würde. Im übrigen dient diese, die Phantasie herausfordernde Übungsphase⁵¹⁶ vor allem dazu, die Lernenden an einen kreativen, gleichzeitig aber disziplinierten Einsatz der bekannten Sprachmittel zu gewöhnen, so daß ein fehlerträchtiges 'Drauflosschreiben' und insbesondere ein interferenzgefährdetes Konstruieren aufgrund muttersprachlicher Vorformulierungen vermieden wird.

BEISPIEL 2

Privater Brief, der das Antwort-Schreiben auf eine Annonce (vgl. Beispiel 3) zum Inhalt hat:

Chère Colette,

j'ai peut-être trouvé quelque chose pour nos vacances. Il y avait une annonce dans le COURRIER PICARD qui offrait un studio sur la Côte pour un prix assez modéré, mais sans dire l'endroit exact. Puisque nous voulons laisser la voiture à la maison il faudrait surtout savoir si c'est loin de la plage ou non. J'ai également demandé si le prix incluait les frais accessoires comme l'électricité etc. Quelque fois ça a l'air d'être très bon marché et on ne revient pas des faux frais qui s'ajoutent. Comme date j'ai indiqué les quinze jours qui nous convenaient le mieux à toutes les deux (28 juillet au 10 août). Dès que j'aurai une réponse je te préviendrai pour te demander ton accord définitif. J'espère que j'arriverai à te joindre par téléphone. Salut. Marie

Als ARBEITSWEISE bietet sich für die mit vorgegebenem Sprachmaterial arbeitenden Übungen neben der Einzelarbeit auch Partnerarbeit an. Die Zusammenarbeit ermöglicht hier neben gegenseitiger Hilfe auch eine bewußtmachende Diskussion der anstehenden Probleme. Die Kontrolle kann durch ein Lösungsblatt mit mehreren Alternativen erfolgen. Bei der selbständigen Produktion ist die Lehrerkontrolle unerlässlich. Die Korrektur sollte - entsprechend dem in den Konzeptuellen Vorüberlegungen Gesagten - weniger den Fehleraspekt als vielmehr den Aspekt der Anleitung zum *rewriting* berücksichtigen.

ÜBUNGSTYP 7.1.2 "Offizielle Korrespondenz"

Der offizielle Brief ist wegen der weitgehend standardisierten Formelsprache leichter lehr- und lernbar als der Privatbrief. Auch in seiner auf spezielle Schreibsituationen beschränkten, dafür aber sehr spezifischen Lexik läßt er sich gut vorbereiten. Zu üben sind jeweils die Schreibenlässe, die für die Lerngruppe evtl. in Frage kommen könnten⁵¹⁷, also für Studenten etwa Bewerbungsschreiben für einen Arbeitsplatz, einen Praktikumsplatz, einen Ferienjob etc., im Bereich Touristik eine Zimmerbestellung, Anfrage beim Verkehrsamt, Bitte um Informationsmaterial bei bestimmten Institutionen, Bestellung von Büchern o.ä., Beschwerdebrief etc. Neben den die Initiative ergreifenden Schreiben sind auch Antwortformen zu üben, also etwa Reaktionen auf Zeitungsannoncen, Fortsetzung der begonnenen Korrespondenz etc. Die Motivation hängt weitgehend davon ab, wie stark sich die Lernenden mit den Schreibern in den jeweiligen Situationen identifizieren können. Eine semantische Vorgabe kann hier auch durch muttersprachliche Briefe erfolgen, ohne daß sie direkt übersetzt werden. Es geht hier auch um die Gegenüberstellung verschiedener Formelsprachen.

Der Übungstyp läßt sich in den gleichen Varianten realisieren wie der vorherige. Als - anspruchsvollere - Erweiterungsübung wäre z.B. das Ausformulieren eines 'Telegramm-Textes' denkbar.

BEISPIEL 3

Antwort-Schreiben auf eine Zeitungsannonce, aufgrund folgenden 'Telegramm-Textes':

Annonce studio à louer - Convierdrait si pas trop éloigné de la plage - Endroit exact? - Frais accessoires? - Date: 28 juillet-10 août - Réponse rapide

Ausformulierter Text:

Madame, Monsieur,

j'ai lu votre annonce concernant le studio à louer à la Côte dans le COURRIER PICARD du 20 avril. J'espère qu'il ne sera pas encore trop tard. Votre appartement me convierdrait s'il n'est pas trop éloigné de la plage ou s'il y a des moyens de transport public parce que je viendrais sans voiture. J'aimerais également savoir l'endroit exact et si le prix indiqué inclut l'électricité et les autres frais accessoires. La date pour mes vacances prévues serait du 28 juillet au 10 août, c'est-à-dire 15 jours. Etant donné qu'il ne reste plus beaucoup de temps je vous serais très reconnaissant si vous pouviez me donner une réponse aussi vite que possible.

Veillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments dévoués. M. Meier

ÜBUNGSTYP 7.1.3 "Sozialkontakte"

Als Interaktionsform, die die sozialen Kontakte mit bekannten Adressaten brieflich aufrechterhält, dienen Grußkarten (z.B. aus dem Urlaub), Dank-, Glückwunsch- und Kondolenzschreiben, Einladungen zu Veranstaltungen u.ä.⁵¹⁸ Sie sind zwar nur bei speziellen Anlässen erforderlich, dann jedoch unbedingt in der Form, die sich im Laufe der gesellschaftlichen Entwicklung herausgebildet hat. Da der individuelle Ausdrucksspielraum hier sehr gering ist, sind diese Schreibformen weitgehend aus Mustersammlungen zu entnehmen. Der Übungsaufwand kann deshalb begrenzt werden. Die speziellen Formulierungen müssen nicht unbedingt zu jedem Anlaß frei verfügbar sein. Die Verfügbarkeit der Sammlung - wieder eine Frage der Curriculum-Erstellung - ist allerdings umso dringlicher. Grundsätzlich sind die gleichen Varianten denkbar wie bei den vorhergehenden Interaktionsübungen. Übersetzungen muttersprachlicher Vorlagen könnten sich unter kontrastivem Aspekt - wie im vorherigen und im nachfolgenden Übungstyp - als sinnvoll erweisen.

ÜBUNGSTYP 7.1.4 "Gesuche"

Für die Textsorte der in Zeitungen oder vergleichbaren öffentlichen Orten (z.B. am Schwarzen Brett) von Privatpersonen einem breiten unbekanntem Publikum zugänglich gemachten Anzeigen (Personen, Objekte, Örtlichkeiten, Arbeitsmöglichkeiten, Veranstaltungen, Dienstleistungen etc. betreffend) gilt ebenfalls, daß die Lernenden sich an Lesetexten als Modellen für ihre Produktionstexte orientieren können. Innerhalb der Übungstätigkeit nehmen die "Gesuche" nur einen kleinen Raum ein; sie sollten aber dennoch nicht fehlen. Durch ihren Realitätsbezug können sie dem Unterricht außerdem einen nicht unbedeutenden Motivationsschub geben.

ÜBUNGSTYP 7.1.5 "Kurzmitteilungen"

Der privaten Kommunikation mit bekannten Adressaten sind kurze Mitteilungen vorbehalten, die sich des schriftlichen Mediums bedienen, weil eine mündliche Übermittlung wegen Abwesenheit des Ansprechpartners nicht möglich war. Die Form reicht hier vom Telegrammstil bis zu ausformulierten Sätzen. Auch die Ausdrucksmöglichkeiten sind kaum standardisierbar und individuell zu variieren. Diese Textsorte kommt dem privaten Brief sehr nahe, ohne jedoch dessen formale Vorgaben zu teilen. Durch ihre Anspruchslosigkeit und kommunikative Effektivität sind Kurzmitteilungen unterschiedlichen Inhalts (muttersprachlich vorgegeben, aus der Situation sich ergebend oder selbst ausgedacht) ein motivierendes Instrument zum üben und Entwickeln der Kommunikationsfähigkeit - ein Entwickeln, das seinen Ausgang von der mündlichen Kommunikation nehmen kann.

FESTHALTEN UND WEITERGEBEN VON INFORMATION

ÜBUNGSTYP 7.2 "Zusammenfassende Darstellung"

Die Reizüberflutung, der die Lernenden heutzutage ausgesetzt sind, läßt ein gewichtendes Ordnen der Information besonders dringlich erscheinen. Dem ist auch im Fremdsprachenunterricht Rechnung zu tragen. Gehörtes oder Gelesenes wird zum Zwecke der eigenen Wissensaneignung oder der Weitergabe an andere schriftlich festgehalten, und zwar entweder stichwortartig oder ausformuliert, wobei das erstere als Vorstufe zu dem letzteren fungieren kann.⁵¹⁹

Auch wenn beim Hören oder Lesen Notizen gemacht werden, ist dies nicht als wahlloses Mitschreiben zu verstehen, sondern als ein auswählendes und konzentrierendes Wiedergeben. Ein gezieltes Sprechen - mit Pausen nach jeder memorierbaren Sinneinheit und entsprechenden Hinweisen auf die Wichtigkeit des Gesagten - kann hier u.U. eine erste Hilfestellung geben⁵²⁰. Übungen im zusammenfassenden Wiedergeben werden je nach Funktion, Adressat, Ausgangstext, intellektuellem und sprachlichem Niveau sehr unterschiedlich ausfallen (BERMAN 1979, STEIN 1980, HEUER 1983, CRIDLIG 1985, ALBERT 1985, THIEL 1986, BLIESENER 1987⁵²¹). Sie setzen auf jeden Fall eine gewisse geistige Kapazität (Abstraktions-, Strukturierungs- und Unterscheidungsvermögen) voraus, mit deren systematischer, schulischer Entwicklung nicht früh genug begonnen werden kann.⁵²² Daß bei der Unterscheidung von Wichtigem und Unwichtigem immer auch subjektive, u.U. kulturspezifische Interpretationselemente einfließen, darf dabei nicht vergessen werden (ALBERT 1985).

Für die inhaltliche Reduktion einer Information auf ihre Kernaussagen benötigt der Lernende neben logischen auch textkompositorische und sprachliche Strategien. So müssen ihm z.B. die der jeweiligen Textsorte entsprechenden Organisations- und Verlaufsschemata (CRIDLIG 1985, STEMMERMANN 1987, BLIESENER 1987), bestimmte Gattungsbegriffe⁵²³, logische Verknüpfungsformeln für die Textstrukturierung (ORTBLAD 1978), Nominalisierungs- und Adjektivierungsprozeduren u.ä. verfügbar sein. Die textanalytischen Übungen beim Hör- und Leseverstehen schlagen hier voll zu Buche. Überdies tritt der Übungstyp 7.2 immer in Verbindung mit mündlichen oder schriftlichen Rezeptionsübungen auf. Das Hör- und Leseverstehen von Texten ist die Voraussetzung für ihre Zusammenfassung. Die neuerliche Textproduktion wird hier - auch wenn sie nur teilweise erfolgt - nicht als Überprüfungstätigkeit, sondern als eigengesetzliche Produktionsleistung gewichtet.

Um das Zusammenfassen verschiedenartiger Textsorten in einem mehrstufigen Übungsprozeß zu trainieren, bieten sich die Schülertätigkeiten des Vervollständigens, des Zusammensetzens und des Korrigierens an (Varianten a-c), bevor der Lernende völlig eigenständig produziert (Variante d). Zu diesem Zweck müßte das Curriculum Lehrenden und Lernenden wiederum Muster-Zusammenfassungen zur Verfügung stellen, aus denen die den jeweiligen Bedürfnissen entsprechenden auszuwählen sind. Dadurch würde gewährleistet, daß nur solche Texte zum Zusammenfassen aufgegeben werden, die sich auch dafür eignen. Je weniger geordnet und kohärent ein Inhalt mündlich oder schriftlich vorgebracht wird, umso schwieriger erweist sich eine zusammenfassende Wiedergabe.

Innerhalb des Unterrichts setzt die Weitergabe von Information wahrscheinlich mehr Motivationspotential frei als das Festhalten zur eigenen Gedächtnisstützung oder Aneignung. Adressat sollte jedoch hier nicht der Lehrende sein, sondern die Mitglieder der Lerngruppe, die den Hör- oder Lesetext nicht kennen und denen er durch die zusammenfassende Darstellung zur Kenntnis gebracht wird. Auf diese Weise kann die Textanzahl vervielfacht werden, die innerhalb einer Gruppe rezipiert wird, indem die einzelnen Teilnehmer jeweils bestimmte Texte selbst hören oder lesen, während sie über andere Texte nur durch die Inhaltsangabe ihrer Mitschüler informiert werden. Es ist auch eine abschnittsweise Verteilung der Aufgaben innerhalb eines längeren Textes denkbar, wodurch die Quantität der zu erbringenden Leistung verringert werden kann.

Das Ratespiel läßt sich als Motivationsform einsetzen, wenn - evtl. im Gruppenwettbewerb - verschiedene Zusammenfassungen mündlich vorgetragen oder schriftlich vorgelegt werden, deren (allen bekannter) beschreibender oder berichtender Ausgangstext herauszufinden ist, u.U. unter Zeitlimit. Durch Partnerarbeit kann diese Art der Textbehandlung noch weiter individualisiert und intensiviert werden. Die Notwendigkeit der Lehrerkontrolle wird durch das Vorhandensein von Mustertexten und durch die Gruppenkontrolle (Mitschüler) stark reduziert.

KOMMENTIERENDES SCHREIBEN

Die dritte Übungsgruppe zur schriftlichen Ausdrucksfähigkeit konstituiert sich durch die Schreibung des Kommentierens. Je nach Gegenstand wird der Kommentar eher sachlich oder eher wertend ausfallen. Anhand der Materialgestaltung wäre zu unterscheiden zwischen den Untertypen des "Bildkommentars", des "Text-kommentars" und der "Problemerkörterung". Auch hier ist der Realitätsbezug im Sinne der Funktionalität des Geschriebenen im Auge zu behalten. Als Varianten zur Stufung des Schwierigkeitsgrades sind zu vervollständigende und selbständig zu produzierende Übungen zu unterscheiden. Bei ersteren kann die Kontrolle in Partnerarbeit durch ein Lösungsblatt erfolgen. Die Motivationsform der Informationsabgabe kann nur greifen, wenn der Lehrende seine Adressaten-Monopolstellung mit den Mitgliedern der Lerngruppe teilt, d.h. die - von ihm vorkorrigierten - Elabore der Lernenden unter ihnen im Sinne eines Informationstransfers zirkulieren läßt (MCKEE 1981, BLANTON 1987⁵²⁴). Beim Bildkommentar wäre in der Zuordnung des Textes zu den richtigen Bildern die Form des Ratespiels möglich.

ÜBUNGSTYP 7.3.1 "Bildkommentar"

Die tatsächliche oder fingierte Beschriftung von Photoalben gehört z.B. zu den Rollenaktivitäten, mit denen sich die meisten Lernenden identifizieren können. Die Mitteilungen sind für den Schreiber selbst und für alle bestimmt, denen er sein Album zeigt. Photo-Reportagen dagegen gehören in die Kategorie der 'professionellen' Texte, die im Fremdsprachenunterricht zwar gern als 'Spielmaterial' eingesetzt werden (s. weiter unten), deren unmittelbarer Nutzen für eine in der Realität anwendbare Schreibfähigkeit jedoch sehr gering ist. Desgleichen haben die funktionsneutralen, allein didaktisch motivierten Bildbeschreibungen (SCHWERIN 1987) hier keinen Platz.

ÜBUNGSTYP 7.3.2 "Textkommentar"

Textkommentare finden einen vergleichsweise kleinen Anwendungsbereich. Wie in den Konzeptuellen Vorüberlegungen erläutert, ist der interpretierende Textkommentar innerhalb der sog. Textaufgabe kaum zu rechtfertigen. Statt amateurhafter, oft zum Scheitern verurteilter Annäherungsversuche an professionelle Textkommentare, die das Geschäft von Wissenschaftlern, Journalisten etc. sind, wäre etwa an Stellungnahmen zu denken, die sich an die Zusammenfassungen anschließen, wie sie im Übungstyp 7.2 skizziert wurden. Auch diese kommentierenden Bemerkungen sind nur insoweit zu rechtfertigen, wie der zugrundeliegende Text eine Stellungnahme herausfordert, die für einen potentiellen Leser - nicht nur den Lehrenden - von Interesse sein könnte. Sie muß eine Funktion innerhalb einer Diskussion erfüllen, die sich nicht in didaktischem Selbstzweck erschöpft.⁵²⁵

Ein weiterer Anwendungsbereich wäre das Üben von kommentierenden Versatzstücken, die der Lernende z.B. innerhalb des für ihn genuinen Genus des Briefes braucht, wenn er über etwas Gelesenes, Gehörtes oder Gesehenes berichtet und gleichzeitig auch dazu Stellung nehmen möchte. Hier kann er auf die in den mündlichen Argumentationsübungen (vgl. Übungstyp 6.3.3) gelernten Sprachmittel zurückgreifen, wobei er sich jetzt auf den Aspekt der spezifisch schriftsprachlichen Verwendung konzentriert (VIGNIER 1974, WOODLEY 1985).

ÜBUNGSTYP 7.3.3 "Problemerkörterung"

Unter Problemerkörterungen sind keine fremdsprachlichen 'Besinnungsaufsätze' zu verstehen. Auch fachspezifische Diskussionen scheiden in einem allgemeinbildenden Lehrgang aus. Was hier zu üben bleibt, sind vom Umfang her bescheidene Stellungnahmen zu Problemen, die dem Sach- und Erfahrungswissen der Lernenden zugänglich sind. Diese Stellungnahmen können sich als zusammenhängender Text präsentieren oder als Versatzstücke, wie sie auch in Privatbriefen vorkommen. Allenfalls wäre die Form des Leserbriefes als anspruchsvollere Möglichkeit der Problemdarstellung und -erörterung zu fingieren (REDLING 1979). Durch Argumentationsgerüste kann den Lernenden beim selbständigen Produzieren eine strukturelle Hilfestellung gegeben werden. Auch Thesenpapiere oder statements sind geeignet, schriftliche Argumentationsstrukturen in einem Umfang zu üben, der in der Kommunikationswirklichkeit ein Pendant findet. Gerade unter diesem Gesichtspunkt ist festzuhalten, daß mündliche Problemerkörterungen (vgl. Übungstyp 6.3.3) in der Übungspraxis einen höheren Stellenwert haben sollten als schriftliche. Ebenso ist davor zu warnen, die schriftliche oder mündliche Form nur als unterrichtsmethodische Variation anzusehen, wobei das schriftliche Fixieren den münd-

lichen Sprachgebrauch vorbereitet. Beide Textsorten sind vielmehr in ihrem kommunikativen Eigenrecht zu gewichten. Dabei fungiert der Knapptext des Thesenpapiers innerhalb einer mündlichen Diskussion als Gedächtnisstütze für den Diskutanten oder auch für die Zuhörer.

SCHRIFTLICHES BERICHTEN

Das schriftliche Berichten ist in der Kommunikationswirklichkeit weit weniger relevant als das mündliche Erzählen und Beschreiben (vgl. die Übungstypen 6.3.1 und 6.3.2). Als Textsorte kommt eigentlich nur das "Protokoll" infrage. Die vereinzelt vorgeschlagene Form des "Tagebuchs" (SEMKE 1984, BLANTON 1987⁵²⁶) ist wohl zu weit von der fremdsprachlichen Kommunikationswirklichkeit entfernt, als daß sie bei den Lernenden genügend Schreibmotivation auslösen könnte.

ÜBUNGSTYP 7.4."Protokoll"

Die Textsorte des Protokolls zeichnet sich vor allem durch ihren offiziellen Charakter aus. Im Rahmen des Unterrichts kann sie z.B. als fingierter Unfallbericht, als Verlaufsprotokoll einer wissenschaftlichen Versuchsanordnung oder auch als Protokoll einer speziellen Textbesprechung (vgl. Übungstyp 6.7.2) auftreten. Eine reaktive Gegendarstellung zum Zwecke des Einspruchs ist ebenso denkbar. Das Üben dieser Schreibform läßt sich mit vielfältigen Schreibenlässen motivieren und auf unterschiedlichstem Niveau realisieren. Als Hilfestellung sind evtl. strukturierende Fragen sinnvoll, deren Beantwortung eine Art Kompositionsgerüst darstellt.⁵²⁷ Das zu versprachlichende semantische Konzept kann auf individueller oder gemeinsamer Erfahrung beruhen, es könnte jedoch auch muttersprachlich gegeben werden, und zwar als Inhaltsangabe oder als Formäquivalent, das eine mehr oder weniger getreue Übersetzung verlangt. Letzteres ist nur bei einem relativ hohen Grad an Sprachbeherrschung zu verlangen.

Neben den Produktionsübungen kommen als weitere Varianten auch wieder vorbereitende Übungen zum Vervollständigen, Zusammensetzen und Erweitern in Frage. Ein Austausch in Partner- und Gruppenarbeit (bei vorgegebenem Sprachmaterial mit Kontrollmöglichkeit durch ein Lösungsblatt) ist ebenso möglich wie eine Verteilung eines größeren Berichts auf mehrere Lernende oder die Inszenierung als Ratespiel.

ARBEITEN MIT FORMULAREN

ÜBUNGSTYP 7.5 "Formularausfüllung"

Das Ausfüllen von mehr oder weniger standardisierten Formularen gehört zu den unumgänglichen Erfordernissen unserer heutigen Gesellschaft und sollte daher in einem auch auf Realitätsbewältigung verpflichteten Fremdsprachenunterricht nicht fehlen. Außerdem bietet diese Textsorte die Möglichkeit, den unvermeidlichen Niveauunterschied zwischen rezeptiver und produktiver Sprachkompetenz eindrucksvoll vor Augen zu führen. Es empfiehlt sich der Einsatz von - möglichst aktuellen - authentischen Formularen⁵²⁸, die den jeweiligen Bedürfnissen der Lerngruppe entsprechen. Die Skala reicht vom Curriculum Vitae zum Zwecke der Bewerbung über Programmraster für Exkursionen, Hotelanmeldungen u.ä. bis zu fachgebundener Ergebnissicherung und statistischer Datenerhebung. Der Unterschied zu dem in den rezeptiven Übungstypen 4.14 und 5.10 behandelten "Ausfüllen von Graphiken" besteht darin, daß die niederzuschreibende Information beim Übungstyp 7.5 nicht aus einem Hör- oder Lesetext zu entnehmen, sondern selbst zu finden ist. Zur Entwicklung dieser Art von schriftlicher Ausdrucksfähigkeit ist wieder eine vervollständigende Übungsvariante als Vorbereitung vorzuschalten.

KREATIVES SPRACHSPIEL

Bei der Auflistung und Gewichtung der Übungstypen wurde bisher das funktionale Prinzip der Orientierung an den schriftlichen Ausdrucksbedürfnissen der Lernenden in realen Schreibsituationen

verfolgt. In dieser Denkausrichtung hat das 'kreative Sprachspiel' durchaus seinen Platz. Seine Rechtfertigung bezieht es allerdings nicht nur aus dem Argument, daß die Textrezeption wesentlich von dem Versuch eigener Textproduktion profitiert (VIGNER 1974, THIERING 1975, KOTTE 1981, KIRSCHKAMP 1982, BECKER 1990). Die spielerisch-zweckfreie Textproduktion sollte vielmehr auch in ihrem eigenen Recht als Möglichkeit gesehen werden, daß der Lernende die Kundgabe-, Appell- und Darstellungsfunktion (im Bühlerschen Sinne,, vgl. 1. Teil, Kap. 3, S. 31) im Medium der Fremdsprache experimentierend erlebt und genießt.

Im Blick auf den motivationalen Anreiz könnte dem Verfassen von Gedichten, dem Erzählen von Geschichten oder dem Schreiben eines 'Drehbuchs' für szenische Darstellungen u.U. ein höherer Stellenwert zukommen als der Gestaltung von Werbetexten (THIERING 1975, KIRSCHKAMP 1982), (Schüler)-Zeitungen (GUDERIAN 1985, PETITJEAN 1988) oder Meinungsumfragen (CICUREL 1982, ÜBLEIS 1982). Den letztgenannten Gebrauchstextsorten haftet aufgrund ihrer Pseudo-Zweckbestimmung eine amateurhaft-imitative Künstlichkeit an, während die ersteren in ihrem nachschaffenden Experimentiercharakter von ursprünglichem Ausdruckswillen zeugen können. Dies hängt mit dem Rollenverständnis und den Identifikationsmöglichkeiten zusammen, auf deren Bedeutung im Kapitel über die "Gesprächsfähigkeit" schon hingewiesen wurde (vgl. Übungstyp 6.7.3).⁵²⁹ Die Rolle des thematisch freien, für das allgemein Menschliche offenen 'Künstlers' (der in jedem von uns steckt) setzt beim Lernenden u.U. mehr Schaffenspotential frei als die Rolle des pragmatisch gebundenen Journalisten oder Werbetexters. Allerdings sollte niemand zu dieser Art des Schreibens gezwungen werden. Der Sinn der hier möglichen Übungen liegt nicht im Endprodukt, sondern darin, den Lernenden ein kreatives Schreiberlebnis zu vermitteln, das seinen Ursprung nur im eigenen Antrieb haben kann.

ÜBUNGSTYP 7.6.1 "Gedicht"

Entgegen dem ersten Anschein hat das Schreiben von Gedichten als Betätigungsfeld persönlichen Ausdruckswillens keineswegs unbedingt ein hohes Sprachniveau zur Voraussetzung. So läßt sich z.B. der Alltag und seine Symbolträchtigkeit schon mit ganz einfachen sprachlichen Mitteln (aus dem Grundwortschatz und der Grundgrammatik) in kleinen, reimlosen Gebilden freier Rhythmik einfangen, wobei die Typographie sowohl die Einfachheit der Mittel als auch ihre Aussagekraft verdeutlicht.

Die Zieltexte können und sollten an das von der jeweiligen Lerngruppe erreichbare Produktionsniveau und an ihre Interessenlage bezüglich poetischer Formprobleme angepaßt werden. Die Bandbreite der Möglichkeiten reicht von gereimten Gedichten mit fester Rhythmik über Prosagedichte, Limericks und Songs bzw. Chansons bis zur weitgehenden Reduzierung des Inhaltselementes zugunsten formaler Experimente - in Anlehnung an Entwicklungstendenzen in der modernen Lyrik (SIEPE 1981, KLINK 1986, LAMY 1986, HELLWIG 1987). Andererseits kann gerade auch der Inhaltsaspekt impulsgebend wirken. Im verfremdenden Medium der anderen Sprache fühlen die Lernenden sich u.U. weniger gehemmt, ihren Gedanken und Gefühlen Ausdruck zu verleihen, als in der eigenen Sprache (SCHLOTTERER 1988).

Ein entwickelndes Einüben ist wieder anhand von z.T. gegebenem Sprachmaterial möglich, das vervollständigt, zusammengesetzt oder erweitert wird. Die gegebenen Elemente dienen eher der lexikalisch-semanticen Anregung als der morpho-syntaktischen Vorformung. Um den Lernenden gleichzeitig bei der Konzeptfindung und bei der Gestaltung der Gedichtform Hilfestellung zu geben, bieten sich Texte in der Muttersprache an, die in die Fremdsprache zu übertragen - nicht Wort für Wort zu übersetzen - wären (vgl. Beispiel 1). Auch ein vom Lehrenden gesteuertes, gemeinsames Elizitieren der Form aus erschließbarem Inhalt in einem Akt des Nachschaffens bekannter Gedichte stellt eine interessante Möglichkeit dar (LECHLER 1984). Liegt die Sprachgebung des Originals bzw. des Mustertextes zu sehr außerhalb des dem Lernenden zugänglichen Produktionsbereichs, so droht auch hier (wie z.B. bei den Werbetexten) die kreative Spontaneität des Nachschaffens in imitativer Künstlichkeit zu erstarren. Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sind gleichermaßen denkbar. Die Endprodukte können je nach individuellem Wunsch entweder diskret behandelt oder coram publico rezipiert werden.⁵³⁰

BEISPIEL 4

TU AS TOUJOURS RAISON

Toi, tu as
toujours
raison.
Je suis
d'accord
avec ça.
Moi, j'ai
toujours
tort.
Mon défaut
c'est que
je suis
toujours
d'accord.⁵³¹

UN ERREUR

Il pleut.
La nuit vient.
Il est tard.
On sonne.
La porte?
Non, le téléphone.
«Allô?
Qui?
Un erreur?
Ça ne fait rien.»

ÜBUNGSTYP 7.6.2 "Erzählung"

Bei der Erzählform soll ebenfalls das subjektiv-kreative Element, hier in Gestalt der ursprünglichen 'Fabulierlust' im Vordergrund stehen. Es ist also nicht die Art der reproduzierenden Nach-Erzählung gemeint, wie sie im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht, etwa bei der Lektions- und Textarbeit, in erfragten Teilreproduktionen oder im Ganzen nach wie vor eine maßgebliche Rolle spielt.⁵³² Auch die Form des "kreativen Literaturunterrichts", der "von der Textrezeption zur Textproduktion" führen soll (BECKER 1988 und 1990), wird hier nicht primär in den Blick genommen. Der Übungstyp deckt vielmehr Formen des Erzählens ab, die von den bescheidenen Anfängen der Sprachbeherrschung an bis hin zu versierten, an literarischen Modellen orientierten Spielarten (für literarisch besonders Begabte in gezielter Binnendifferenzierung!) reichen. Das durchgängige Ziel ist auf allen Niveaustufen das Wecken der Erzählfreude, die Lust am Erfinden, Ausspinnen, Fortspinnen, Verändern, Parodieren, Karikieren von Handlungsabläufen in überschaubaren Kurzformen. Sinnverfremdende Darstellungen könnten hier mehr umsetzbare Kreativität freisetzen als das eine gewisse Erfahrungsreife voraussetzende Gestalten ernster Gehalte (GENZLINGER 1987).

Soweit semantische Konzepte vorgegeben sind (durch muttersprachliche Inhaltsangabe oder gemeinsame Lektüre), müssen sie das Interesse der Lernenden finden. Inhaltliche Anstöße könnten auch von ihnen selbst füreinander gefunden werden. Partner- und Gruppenarbeit ist in den meisten Fällen der Einzelarbeit vorzuziehen. Der Produktionsanteil kann der jeweiligen Leistungsfähigkeit angepaßt werden, und zwar durch das Erstellen von Teilen der Erzählung (BLEYHL 1987) bzw. durch die Varianten oder Variantenkombinationen des Zusammensetzens und Vervollständigens (z.B. von Sätzen mit fehlenden Zwischengliedern, vgl. GENZLINGER 1985, oder von verschiedenen Erzählsträngen⁵³³, vgl. BÄCHLE 1985) sowie durch die Varianten des Ersetzens und Erweiterns.⁵³⁴ Das Ersetzen betrifft wiederum (vgl. Übungstyp 6.3.1) die Perspektive (BRUSCH 1974), die Personen, die Modalitäten oder den Gang der Ereignisse, weniger die Textsorte. Die bekannte "Narrativierung" des dialogischen Lektionstextes (BECKER 1990) ist nicht die einzige Möglichkeit, einen Erzähltext herzustellen, sondern eher die uninteressanteste, da sie kaum neue Inhaltselemente einbringen kann. Die Ausrichtung an den Lehrbuchtexten sollte deshalb zugunsten neuer, von den Lernenden selbst gewählter Themen aufgegeben werden. Das formal und inhaltlich stützende Strukturgerüst könnte gemeinsam erarbeitet werden.

Im Gegensatz zum mündlichen Erzählen ist das ausschmückende Erweitern, das eine gewisse Überlegungszeit erfordert, im schriftlichen Medium sprachlich und inhaltlich sinnvoll anzuwenden. Durch das vorgegebene Sprachmaterial kann den Lernenden eine - progressiv abzubauen - Hilfestellung für die typisch schriftsprachlichen Erzählstrukturen angeboten werden. Es ist auf jeden Fall darauf zu achten, daß mündlicher und schriftlicher Erzähltext formal nicht identisch sind.⁵³⁵

ÜBUNGSTYP 7.6.3 "Drehbuch"

Das Schreiben von szenischen Dialogen, Sketchen, Hörspielen (GIESSNER/ GROENE 1985, KAPPE 1986), Theaterstücken (MITTERER 1981, FROESE 1987) u.ä. kann innerhalb des normalen Curriculums nur einen sehr beschränkten Stellenwert beanspruchen. Zeitaufwand, Qualität des Ergeb-

nisses und Motivation müssen in einem angemessenen Verhältnis zueinander stehen.⁵³⁶ Der mangels Konkurrenz bisher sehr hoch ausfallende Motivationsfaktor könnte (wie beim mündlichen Rollenspiel, vgl. Übungstyp 6.7.3) in einem konsequent auf die Kommunikationswirklichkeit ausgerichteten Unterricht an Gewicht verlieren.⁵³⁷

Das Erstellen eines 'Drehbuchs', das sich durch szenische Anweisungen und durch die Verschriftung von dialogischer Sprechsprache charakterisiert, ist nicht zu verwechseln mit dem viel praktizierten schriftlichen Fixieren einfacher mündlicher Dialoge. Gegen diese Vermischung von schriftlicher und mündlicher Aktivität, die fast immer zu Lasten der Entwicklung der "Gesprächsfähigkeit" geht, wurde in dieser Arbeit verschiedentlich Stellung bezogen. Anstatt "Dialogstücke" anhand von Lehrbuchtexten "schreiben" zu lassen (KATS 1987), muß den Lernenden - ihrem Niveau entsprechend - die Gelegenheit zum freien sprachlichen Agieren ohne Schreibvorlage gegeben werden. Ein Skript sollte bei diesen mündlichen Übungstypen nur in Ausnahme- und Notfällen zur Verfügung stehen, aber nicht den normalen Weg zum Gespräch darstellen (vgl. oben, Typengruppe 6 "Gesprächsfähigkeit").

Der hier gemeinte Übungstyp ist überaus anspruchsvoll und deshalb nur mit fortgeschrittenen, literarisch begabten und entsprechend interessierten Lernenden zu realisieren, und zwar aufgrund seiner reflektierten Strukturierung nur im schriftlichen Medium. Seine Funktion besteht darin, Impulse zur kreativen Sprachgestaltung in dialogisch angelegten Texten zu verwirklichen. Er hat nicht die Entwicklung der dialogischen Gesprächsfähigkeit zum Ziel, da er im Niveau über den spontanen Dialog hinausgeht, wie das folgende, mit drei ähnlichen Begriffen spielende Beispiel zeigt:

BEISPIEL 4 (von der Verfasserin erstellt)

Dialogue absurde:

APPEL; APPELER; APPELATION

- *Comment est-ce que je l'appelle?*

- *Comment vous appelez quoi, qui?*

- *Vous.*

- *Moi? Moi, je m'appelle..., on m'appelle plutôt. J'ai plusieurs noms. Comment on m'appelle? Mais on m'appelle par mon nom.*

- *Alors comment est-ce qu'on vous appelle?*

- *Vous voulez savoir mon nom? Alors, je m'appelle - mais non, c'est vous qui m'appelez. - Pourquoi? Vous avez des problèmes?*

- *Ça ne vous regarde pas.*

- *Qu'est-ce que vous faites?*

- *Rien. Je ne peux rien faire. C'est ça.*

- *Je veux dire, dans la vie.*

- *Quelle vie? Eh oui, la vie!*

- *Chérie, petite conne, tu l'as trouvé?*

- *C'est qui?*

- *Qui ça?*

- *La voix qu'on vient d'entendre.*

- *C'est un homme.*

- *Je m'en doutais, mais quelles sont les relations entre vous et lui?*

- *Ça va.*

- *Qu'est-ce qui va?*

- *Votre costume vous va, il vous va même très bien.*

- *Ah oui? Mais ne vous en allez pas comme ça!*

- *Comme quoi?*

- *Comme quelqu'un qui ...*

- *Qui suis-je? Que suis-je? Vous savez qui je suis?*

- *Vous êtes un énigme.*

- *Qu'est-ce que c'est?*

- *Quelqu'un comme vous, que je vois, que j'entends, que je sens (par mon nez), mais dont je ne sais pas le sens.*

- *Oui, je suis sensible, mais vous, il me semble que vous ne sentez pas bien. D'ailleurs, vous ne sentez pas que ça sent la fumée?*

- *Bien sûr, mais j'y suis accoutumé.*

- *Comment, accoutumé?*

- *Comme pompier.*

- *Pompier, alors, c'est vous que je voulais appeler, je vous appelle à mon aide.*
- *C'est un joli nom: Amonède.*
- *Oh, zut, au secours, au secours!*
- *Qu'est-ce qu'il y a?*
- *Du feu, il y a du feu dans la maison.*
- *J'arrive, j'y cours.*
- *Enfin, appelation contrôlée... réussie.*

Bei der Erarbeitung empfiehlt sich wieder Partner- oder Gruppenarbeit. Semantische Vorlagen und textstrukturelle Anregungen durch andere Texte sind natürlich genauso zulässig wie bei den vorherigen beiden Übungstypen zum "kreativen Sprachspiel". Formale Hilfestellung durch zu verändertes Sprachmaterial scheint weniger sinnvoll.⁵³⁸ Die Inszenierung als mündliche Darbietung setzt angesichts der Schwierigkeit (vergleichbar mit fremdsprachigen Hörspielsendungen oder Theateraufführungen) bei allen Zuschauern die Kenntnis des Skripts voraus.

DRITTER TEIL: ÜBUNGSTYOLOGISCHE ANALYSE AUSGEWÄHL- TER BEISPIELE AUS DER PRAXIS

VORBEMERKUNG

Was die Typologie als Analyseinstrument für die in der Praxis vorfindbaren Übungen leistet, muß sich nun in der direkten Konfrontation mit entsprechenden Beispielen zeigen. Diese stammen aus der unterrichtsmethodischen Literatur, aus Lehrwerken, aus Übungsbüchern und aus Unterrichtsstunden, in denen die Verfasserin hospitierte.

Der Versuch einer Einordnung in die Typologie hat nicht die Systematisierung um ihrer selbst willen zum Ziel. Vielmehr soll mit Hilfe des typologischen Ansatzes eine Möglichkeit erprobt werden, die einzelne Übung so zu beschreiben und an bestimmten Kriterien zu messen, daß sie bewertbar wird. Die Bewertung erfolgt nicht aufgrund eines vorgefaßten Methodenbegriffs, sondern aufgrund der in den vorherigen Kapiteln ausgeführten konzeptuellen Überlegungen. Diese kreisen alle um die Frage, wie Übungen beschaffen sein müssen, mit denen die Zielvorstellung der fremdsprachlichen Verständigung zu realisieren ist. Der Beitrag zu diesem Ziel muß sich in jeder Übung nachweisen lassen. Nur dann hat sie eine Funktion im lernzielorientierten Unterricht. Die im folgenden beispielhaft erörterten Übungen werden in diesem Sinne einer 'Funktionsprobe' unterzogen. Die Typologie bewährt sich in dem Moment, wo sie imstande ist, mit ihren Mitteln die Übungen diesbezüglich 'in den Griff' zu bekommen. Das Netz der Analyse muß jedoch auch Übungen auffangen können, die nicht direkt zuzuordnen sind. In diesem Fall ist die 'Funktionslosigkeit' der Übungen begründet darzulegen, und es sind Möglichkeiten ihrer Veränderung in Richtung auf die geforderte Zieladäquanz aufzuzeigen.

Der Gang der Analyse in den einzelnen Kapiteln wird jeweils durch den Kontext der Beispiele bestimmt, da die Übungen nur in ihrem Umfeld adäquat beurteilt werden können. Die durch die Typologie bedingte Argumentation wird somit unter verschiedenen Aspekten eingebracht und an unterschiedlichen Praxisbereichen geprüft.

1. ÜBUNGSVORSCHLÄGE IN DER UNTERRICHTSMETHO- DISCHEN LITERATUR

Aus der Fülle der unterrichtsmethodischen Literatur werden zwei jüngere Veröffentlichungen herausgegriffen, die beide den Anspruch erheben, eine "Übungstypologie" zu liefern. Die dort eingeordneten Übungsbeispiele werden in der Konfrontation mit der in dieser Arbeit vorgestellten Typologie diskutiert.

HELMUT REISENER: Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen (München: Hueber 1989)

Your word power! What are the opposites of the following nouns, adjectives and verbs? Just put the prefixes in front of them.

Hand-drawn mind map of affixes and their derivatives:

- un-**: usual, popular, to track, to dress, to load, friendly
- re-**: regular, relevant, like, probably, possible, movable, correct
- in-**: in-labor, m and p, legal, resisable, creditable
- dis-**: to agree, advantage, to like, order, to appear, to count
- mis-**: to understand, to lead, to print, to count, to manage, fit

Table for classifying language exercises (S. 86):

WIE?	WAS?	WOZU?	WOMIT?	WO?	WANN?	MIT WEM?
	Grammatik Lexik Phonetik	Hörverstehen Sprechen Leseverstehen Schreiben	Schülerbuch Wirkbuch Schülerheft Bildmedien Hörmedien schriftl. Medien Spielmedien	Klasse zu Hause	Sprachaufnahme Sprachverarbeitung Sprachanwendung individuell	Partnerarbeit Gruppenarbeit
mündlich	X	X	X	X	X	X
schriftlich	X	X	X	X	X	X
imitativ				X		
kognitiv	X		X		X	X
kommunikativ					X	X
mediengebunden	X			X		X
trainingsbezogen	X		X		X	X
spielerisch			X			X
reproduktiv	X		X		X	X
produktiv	X		X		X	X

Reisener stellt hier ein "Raster" zur Diskussion⁵³⁹, das als "möglichst neutrales Erfassungsinstrument" "die Bezugsaspekte des Übens und der Übungen am weitesten umgreift" (S. 79). Als Beispiel dient ihm die abgedruckte "Wortbildungsübung", die er anschließend in sein Raster einordnet. Die Fragewörter des Rasters sind wie folgt zu verstehen:

- WIE? = Übungsformen
- WAS? = die drei Teilsysteme
- WOZU? = die four skills
- WOMIT? = Medien
- WO? = Lernort
- WANN? = didaktischer Ort, Stufen des Lernens
- MIT WEM? = Partner

Es werden im Grunde zwei Übungen vorgeschlagen, die zwar aufeinander folgen sollen, die aber dennoch getrennt einzustufen wären.

Übung mit Einzelwörtern

Die erste Übung hat das Subsystem der Lexik zum Gegenstand. Daß jede Übung zu den Subsystemen außerdem auch den vier Kommunikationsfähigkeiten irgendwie zugute kommt, ist zu hoffen. Wie dies geschehen soll, ist aus der Übung allerdings nicht zu ersehen. Ein entwickelndes Üben der Kommunikationsfähigkeiten selbst ist wohl auszuschließen. Daher bringt eine derartige Zuordnung (bei der mündlichen Form zum Sprechen, bei der schriftlichen Form zu allen[!] vier Kommunikationsfähigkeiten) keinen Informationszuwachs über die Übung.

Eine nähere Bestimmung der Zielsetzung ist vielleicht aus der Zuordnung zu den drei Phasen Sprachaufnahme, Sprachverarbeitung, Sprachanwendung zu erwarten. Alle drei Möglichkeiten sind

hier angekreuzt, d.h. die Übung ist für alle Phasen des Unterrichts geeignet und kann je nach Phase als "imitativ", "kognitiv" oder "kommunikativ" bezeichnet werden. Der Übungsbegriff scheint also auf den gesamten Unterricht und damit allgemein auf den Lernprozeß ausgedehnt zu werden und dadurch seiner Spezifität zu entraten. Nun ist allerdings schwer einzusehen, wie in ein und derselben Übung das Sprachmaterial (in der gleichen Zusammenstellung) sowohl "aufgenommen" als auch "verarbeitet" und "angewendet" werden kann. Desgleichen kann eine Übung im Kern wohl kaum gleichzeitig "reproduktiv" und "produktiv" sein. Abgesehen davon, welche Kategorien hier zur Beschreibung verwendet werden (und welche nicht) ist das Ankreuzungssystem nicht gerade dazu angetan, Klarheit über die Übung zu verschaffen.

Was hier als 'Übung' vorgelegt wird, ist eigentlich eine Präsentationsform von Sprachmaterial, die die Bildung der englischen Negativform bei Adjektiven, Substantiven und Verben verdeutlicht. Die schon fertig zugeordneten Präfixe mit den Erklärungen für entsprechende Sonderregelungen und die Aufgabenstellung sind ein eindeutiges Indiz dafür. Der Schüler, der diese Präfixe den gegebenen Wörtern "voranstellt", nimmt diese Zusammensetzungen und ihre Bildung wahr. Durch die Eigentätigkeit des reproduzierenden Ablesens oder Abschreibens (wobei das Zusammensetzen wohl kaum als produktive Tätigkeit anzusehen ist, da es ohne jedes Risiko erfolgt) findet vielleicht eine erste Verankerung des Neuen im Gedächtnis statt. Dazu kommt im Falle der *in-*, *im-*, *il-*, *ir-* Präfixe noch eine deduktive Regelanwendung, die in dieser Kombination jedoch kaum einen nennenswerten Übungseffekt haben dürfte. Von einem übenden Verfügbarmachen kann eigentlich keine Rede sein.

Diese Differenzierung stellt nicht nur eine terminologische Feinheit dar, sondern ist entscheidend für das Bemühen, den Stellenwert einer Unterrichtsaktivität für das Erreichen von Lernzielen zu ermitteln. Wird die o.g. Tätigkeit schon als Übung bezeichnet, so gibt sich der Lehrende u.U. damit zufrieden in dem Glauben, das Phänomen geübt zu haben. Die folgenreiche Verwechslung kann vermieden werden durch den selbst auferlegten Zwang zu eindeutiger Zielangabe.

Eine Übung zum Wortschatz (die ja kein Selbstzweck ist, sondern die die Wörter zum Gebrauch in der Kommunikation bereitstellen soll) muß entweder das Abrufen der Bedeutung trainieren (rezeptiv, eine Bedeutung erkennend) oder die spezifische Formzuweisung zu einer bestimmten Bedeutung (produktiv, formgebend). Die hier besprochene Vorlage ist nach dieser Definition also keine Übung, sondern eine Vorstufe dazu.

Wie könnte daraus eine Übung im Sinne dieser Arbeit werden? In der Tat sind dazu nur geringfügige, aber eben entscheidende Veränderungen notwendig. Sie sollen nun auf dem Hintergrund der Übungstypologie diskutiert werden. Als Übungsziel (ZIELSETZUNG) wäre die Fähigkeit des Lernenden anzusetzen, die englischen Negativzusammensetzungen mit dem richtigen Präfix zu versehen, also eine formgebende Leistung, die sich nicht auf das Finden der gesamten Wortform (z.B. *impossible*) beziehen muß, sondern sich auf das Präfix beschränken kann, das dem gegebenen Wort angefügt wird. Das bedeutet, daß bei der Präsentation des Sprachmaterials (MATERIALGESTALTUNG) die gegebene Zuordnung der Präfixe (als zusätzliche Steuerung) unbedingt wegfallen muß, so daß der Schüler das Zusammensetzen als zuordnende Übungstätigkeit (SCHÜLERTÄTIGKEIT) ausführen kann, indem er selbst entscheidet, wann welches Präfix steht.

Diese Entscheidung - soll sie nicht als Spiel mit dem Zufallstreffer betrieben werden - bedarf einer wissensmäßigen Grundlage, einer Art Anker (oder deren mehrere) im Gedächtnis, an denen die Verteilung festgemacht werden kann. Dies kann hier keine Regel sein (bis auf die Spezialverteilung von *in-*, *im-*, *ir-* und *il-*), da die Verteilung von *un-*, *in-*, *dis-* und *mis-* Präfixen der sprachlichen Willkür ausgesetzt ist. Eine Orientierung an der deutschen Muttersprache ist ebenfalls nicht möglich. Welche 'Anker' wären also auszuwerfen, um eine lernpsychologische Irrfahrt zu verhindern?

Zu unterscheiden wäre zwischen Maßnahmen, die dieser spezifischen Übung vorausgehen, und Maßnahmen, die ihre eigene Gestaltung betreffen. Bevor sprachliche Phänomene wie hier kontrastierend geübt werden können, müssen sie getrennt nach dem Prinzip der Häufung behandelt worden sein, damit sich im visuellen wie im auditiven Gedächtnis eine feste Assoziation zwischen z.B. einem bestimmten Verb, Adjektiv oder Substantiv und dem entsprechenden negativierenden Präfix bildet. Ohne diese Prägung klingt **unpossible* für den Lernenden so gut wie *impossible*, so daß eine echte Entscheidung nicht möglich ist.

Erreichen läßt sich diese Assoziation etwa durch ein listenmäßiges Zusammenstellen der jeweiligen Präfixgruppen durch den Lernenden (nach Vorlage), was eher der Phase des individuellen Einprägens zuzurechnen wäre. Sodann wäre eine kontextuelle Übung mit grammatischer Zielsetzung

denkbar, die mit negativen Inhalten spielt. Während primär die grammatische Struktur oder ein bestimmtes grammatisches Phänomen in strukturell gleichen oder auch strukturell verschiedenen Sätzen geübt wird (s. **Übungstypen 3.2.1, 3.2.2, 3.3.1, 3.4, 3.5**), enthalten diese Sätze gehäuft Negativbildungen mit dem gleichen Präfix, das sich auf diese Weise dem Schüler unbewußt einprägt. (Hier ist das unbewußte Lernen zulässig, da sich die Aufmerksamkeit ja auf die Grammatik richtet.)

Bei der Gestaltung der kontrastiven Wortschatzübung selbst, im Sinne des **Übungstyps 2.2.2 "Beziehungsübung"**, könnten durch die Übungsabfolge verschiedene Schwierigkeitsstufen eingebaut werden. Die Materialanordnung in der Vorlage (auch wenn sie so verändert wird, daß die Blitze nicht mehr auf die einzelnen Wolkenfelder zielen, sondern ungezielt gebündelt werden) erleichtert dem Lernenden die Zuordnungsaufgabe insofern, als er sich im Grunde nur jeweils für ein Feld entscheiden muß, und das kann er aufgrund von ein oder zwei Wörtern, bei denen er sicher ist. Die Erleichterung schränkt jedoch gleichzeitig den Lerneffekt ein und trägt u.U. auch zur Langeweile bei. Außerdem kann die Übung durch ihre schriftliche Präsentation nur schriftlich, allenfalls schriftlich-mündlich (Verlautbarung des Schriftlichen durch lautes Lesen) absolviert werden. Wie "Partnerarbeit" (s. Raster) hier sinnvoll, d.h. motivierend einzusetzen ist, bleibt fraglich. Sie ist ja auch nicht eo ipso "spielerisch". Ein spielerisches Element kommt allenfalls durch die zeichnerische Gestaltung in die Übung.

Bevor nun noch weiter über motivierendere Arbeitsweisen (z.B. durch ein mündliches Gruppen-spiel) nachgedacht wird, wäre zunächst die grundsätzliche Frage zu stellen, ob es überhaupt notwendig und sinnvoll ist, die verschiedenen Negativpräfixe kontrastiv einzuüben. Es bestehen berechnete Zweifel daran, daß der Lernende, dem mehrere Alternativen zur Wahl gestellt werden, sich - selbst nach intensivsten Übungsanstrengungen - sicher für die richtige entscheiden können wird. Entscheidungen dieser Art werden in der Sprachwirklichkeit von ihm aber gar nicht gefordert, da die verschiedenen Negativwörter selten im gleichen Kontext vorkommen. Durch ihre Konfrontation in der Übung wird also ein künstliches Lernproblem geschaffen, das in unnötiger Weise das Phänomen der Präfigierung verkompliziert. Hier liegt eine vorschnelle Schlußfolgerung vom linguistischen Befund auf ein lernpsychologisch zu bewältigendes Phänomen vor. Das Einschalten einer genuin fremdsprachendidaktischen Überlegung bei der Vorbereitung der Materialgestaltung kann solche 'Übertragungsfehler' verhindern helfen (vgl. das im 2. Teil in den Konzeptuellen Vorüberlegungen zur Typengruppe 2, S. 94, über die kontrastive Behandlung von Lernproblemen Ausgeführte). Es wäre demnach wesentlich sinnvoller, die einzelnen Präfixe (auch zeitlich) getrennt 'ins Ohr zu bringen' und auf eine kontrastive Mischübung zu verzichten. Letzteres wäre nur für die Präfigierung mit *in-*, *im-*, *ir-* und *il-* zu rechtfertigen, da hier eine Regelanwendung geübt werden kann und sollte, so daß die richtige Bildung auf eine handfeste Gedächtnisstütze zurückgreifen kann. Eine solche Übung wäre im Sinne der **Übungstypen 2.2.2 "Beziehungsübung"** und **2.2.3 "Bestimmungsübung"** zu konzipieren.

Übung im Kontext

Bei einer kontextuellen Übung in der Art der von Reisener vorgeschlagenen zweiten Übung wäre ebenfalls nur die *i*+Konsonant-Gruppe kontrastiv anzubieten, wodurch der richtige Gebrauch der negativierenden Präfixe viel von seiner (künstlichen) Brisanz verliert. Für die übrigen Präfixe könnte die gleiche Übung höchstens mit zeitlichem Abstand getrennt durchgeführt werden. Aus der knappen Aufgabenstellung und dem Beispiel (das entgegen seinem Beispielcharakter nicht ausgeführt ist) kann die Form der Übung nicht eindeutig entnommen werden. Vor allem ist nicht klar, ob und welche **Hilfestellungen** gegeben werden. Zunächst wäre zu fragen, ob der Lernende selber Satzpaare der vorgeschlagenen oder auch einfacherer Art produzieren soll oder ob sie ihm vorgegeben werden.

Denkbar wäre eine Steuerung durch die gleichbleibende Satzstruktur (vgl. **Übungstyp 2.3.1 "Lexikalische Strukturübung"**). Damit könnte einmal eine Konzentration auf das Lernproblem gewährleistet werden, zum anderen wäre die Einbeziehung der Bedeutungskomponente sichergestellt. So könnte z.B. die Sinnstruktur

I thought it was + Adjektiv + to + Verb + Objekt. But then I found out that it was + negierendes Adjektiv

unter Angabe der benötigten Lexik (Verb + Objekt) für die paradigmatische Ersetzung der zu übenden Adjektivformen benutzt werden. Welches Adjektiv jeweils einzusetzen ist, muß der Lernende aufgrund des Kontextes entscheiden. Für die Verben und die Substantive müßten entsprechende Sätze, Satzpaare oder auch Mini-Dialoge konstruiert werden. Die Form des Mini-Dialogs bietet die Möglichkeit zu mehr Schüleraktivität. Ist die Reaktion vorstrukturiert, so kann sie vom Lernenden frei gegeben werden.

- Lehrer (oder ablesender Schüler): *Do you think it's possible/ an advantage to + Verb + Objekt?*
- Schüler (mündlich): *No, I think it's impossible/ a disadvantage.*

In bezug auf die zu übenden Wortformen ist noch die Entscheidung zu treffen, ob sie dem Lernenden vorgegeben werden (natürlich in ungeordneter Reihenfolge, sonst könnte die Übung mechanisch, d.h. ohne Aktualisierung der Bedeutung, ablaufen) und er sie nur richtig, d.h. dem Kontext entsprechend, verstehen muß, oder ob er ihre, dem Kontext entsprechende Form selbst finden muß. Mit dieser Entscheidung über die Steuerung werden zwei unterschiedliche Zielsetzungen angesprochen, nämlich einmal die lexikalische Bedeutungserkennung (Variante a) und zum anderen die lexikalische Formgebung, (Variante b), ein in der tatsächlichen Kommunikation fundamentaler Unterschied.

Soll verschieden strukturiertes Sprachmaterial benutzt werden, so muß es wohl vorgegeben werden, mit Ausnahme des negativierenden Wortes, mit dem das Satzpaar zu vervollständigen ist. (s. **Übungstyp 2.3.2 "Lexikalische Ersetzungsübung"**) Der Anteil an mündlicher Schüleraktivität kann dadurch vergrößert werden, daß einer der Lernenden die ihm schriftlich vorliegenden Sätze vorliest und die anderen sie zu vervollständigen suchen. Da sich die Lücke am Ende befindet (wodurch ein gewisses Spannungselement hineinkommt), ist ein solches Verfahren gut möglich. Es eignet sich überdies bestens als Partnerarbeit. Die sofortige Kontrolle (die in Reiseners Raster nicht als Kategorie erfaßt wird) könnte dadurch gewährleistet werden, daß das richtige Präfix im Skript (Lösungsblatt) angegeben ist. Ein Rollentausch stellt sicher, daß beide Partner wechselweise gefordert werden.

Ob eine mündliche oder eine schriftliche Arbeitsweise gewählt wird, hat im übrigen entscheidenden Einfluß auf die Komplexität der Übung. Mündliches Arbeiten bringt eine Erweiterung um die rezeptiv-semantische Dimension mit sich. Der Lernende wird nämlich das einzusetzende Wort kaum behalten können, ohne die Bedeutung des Gesagten und damit auch die Bedeutung des zu übenden Wortes zu realisieren. Beim schriftlichen Arbeiten ist dagegen ein rein mechanisches Einsetzen möglich. Die Arbeitsweise ist also auch unter lernpsychologischen Aspekten zu durchleuchten.

Die abschließend zu stellende Frage (die der Lehrende sich allerdings vorher stellen muß) ist, ob sich der ganze Aufwand lohnt. Hier werden curriculare Fragen berührt, die nicht von der Typologie erfaßt werden. Sie sind allerdings mit dem Begriff des **Lernproblems** angesprochen, das vor jeder Übung auch in seinem Stellenwert eruiert werden muß. Fällt die Entscheidung positiv aus, d.h. z.B. hier, wird die Kenntnis der negativierenden Präfixzusammensetzungen innerhalb des Englisch-Lehrgangs als notwendig erachtet, so haben die Übungen die Aufgabe, dem Lernenden dieses Phänomen verfügbar zu machen. Hier gibt es dann keine Niveauunterschiede mehr. Entweder ist die Konzeption der Übungen, vor allem die der Übungsabfolge, auf das Erreichen dieses Ziels gerichtet, oder das Üben unterbleibt. Halbherzige Entscheidungen führen zu dem sattsam bekannten, mißlichen Zustand, daß einerseits vieles von dem, was entbehrlich wäre, halb beherrscht wird, und andererseits vieles von dem, was unumgänglich ist, ebenfalls nur halb und damit unzureichend beherrscht wird.

PENNY UR: Hörverständnisübungen. Mit englischen und französischen Beispielen (übersetzt und bearbeitet von H. Walter, München: Hueber 1987)

Es handelt sich bei dieser Veröffentlichung um eine jener zahlreichen Übersetzungen aus dem amerikanischen Sprach- und Lebensraum, die die westdeutschen Verlage in letzter Zeit - manchmal mit erheblicher Zeitverzögerung von bis zu 10 Jahren - vermehrt herausbringen, wahrscheinlich, weil der Anteil an den begehrten konkreten Unterrichtsbeispielen in diesen Arbeiten meist höher ist als in den inländischen. Bei diesem Buch, das speziell einer Kommunikationsfähigkeit gewidmet ist, beträgt die Zeitverschiebung nur drei Jahre. Es hat überdies den Vorteil, von seinem Übersetzer bearbeitet und soweit wie möglich an die deutsche Unterrichtswirklichkeit angepaßt worden zu sein.

Die Fülle äußerst anregender Übungen (etwa 100 an der Zahl) zum Hörverstehen (sie haben im übrigen auch die Typengruppe 4 im 2. Teil beeinflußt) soll überschaubar gemacht werden durch "eine Einschätzung und Systematisierung der verschiedenen Übungstypen" (S. 40). Ob dies gelingt, wird nun unter dem Aspekt der Angemessenheit der kategorialen Beschreibung anhand von einigen Beispielen untersucht werden. Das Buch umfaßt nicht nur "Hörverstehensübungen", sondern auch "Hörübungen zum Zweck der Wahrnehmungsschulung" (ebd.), die hier beiseite gelassen werden. Die Hörverstehensübungen "Vom Hören zum Hörverstehen" sind in vier Hauptkategorien eingeteilt, die dann noch weiter differenziert werden:

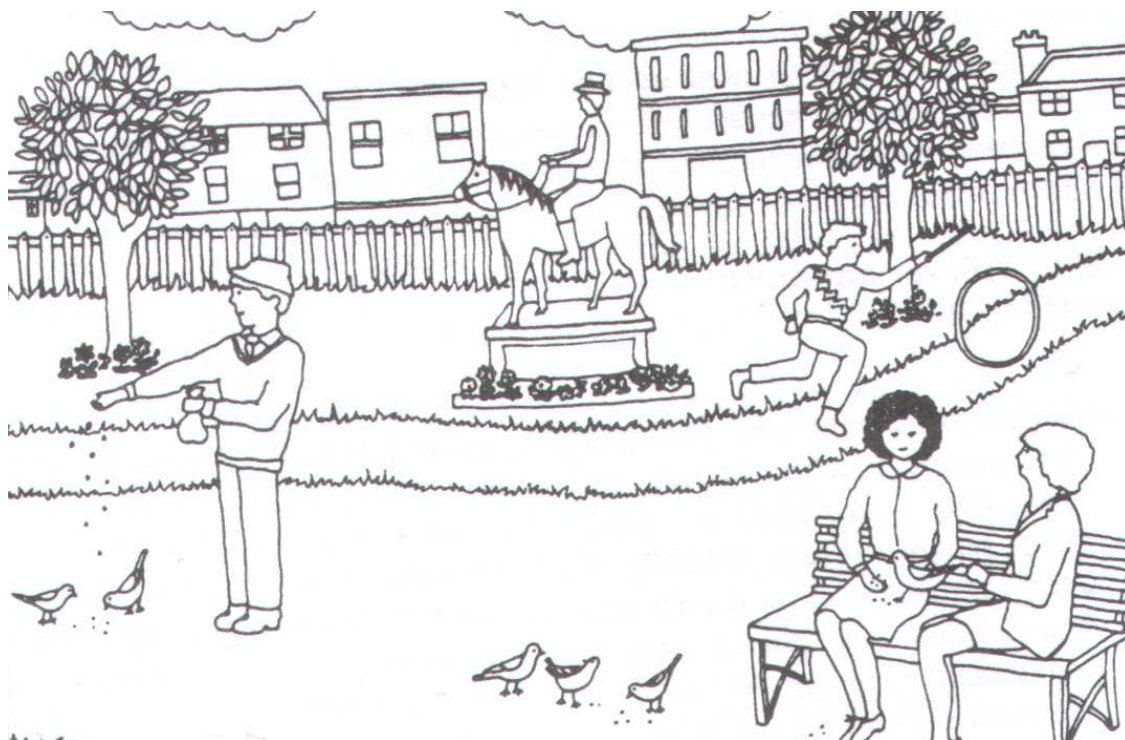
1. "Hörübungen ohne konkrete Schülerreaktionen"

2. "Hörübungen - gekoppelt mit kurzen Schülerreaktionen"
3. "Hörübungen - gekoppelt mit komplexen Schülerreaktionen"
4. "Hörübungen als Ausgangspunkt für Analyse und Diskussion"

Da bei der Gruppe 4 per definitionem die Hauptfunktion nicht eigentlich in der Schulung des Hörverstehens liegt, bleibt sie hier außer Betracht. Die Gruppen 1 bis 3 werden allein durch das Merkmal der Schülerreaktion differenziert, also einem jener grundlegenden Übungsmerkmale, das - wie im 1. Teil gezeigt wurde - jeder Übung inhärent ist. Das Konstatieren seiner Nichtexistenz scheint vor allem bei Übungen zum Hörverstehen absurd, denn nur durch eine die Überprüfung ermöglichende manifeste Schülertätigkeit werden sie überhaupt als eine den Lernprozeß steuernde Unterrichtsaktivität faßbar. Die quantitative Unterscheidung zwischen "kurzen" und "komplexen" Schülerreaktionen kann im Hinblick auf das Ausmaß der sprachlichen Produktionsleistung durchaus von Bedeutung sein. Hier scheint jedoch nicht zwischen verbalen und non-verbalen Reaktionen differenziert zu werden. Die Aussagekraft der typologischen Einordnung muß sich bei der Unterkategorisierung erweisen.

Zuordnung von Bild und Sprache

Die Einbeziehung von Bildern in eine Übung wird unter verschiedenen Rubriken behandelt. So findet sich in Gruppe 1 als Beispiel für die Unterkategorie "Hörübung mit visueller Unterstützung" eine Übung (für Anfänger), die als Bildbeschreibung konzipiert ist, die also auf das Bild angewiesen ist und nicht nur von ihm visuell "unterstützt" wird (S. 61).



You can see the picture of a park somewhere in a town. You can see it's in a town because there are some big houses behind the park. Two women are sitting on a bench; one of them has black hair, and she's giving some food to a pigeon - the other woman is just looking at it. Three more pigeons are on the ground nearby. Then there's a man with a little bag in one hand - I think he's got pigeon food in it, because he's throwing food to the pigeons and they're eating it. On the path there's a little boy playing with a hoop and running away towards the entrance of the park. Behind the path you can see the statue of a man with a tall hat sitting on a horse; and there are some flowers growing around. There are two trees in the picture, on either side of the statue.

Die Aufgabe des Lernenden besteht vermutlich darin, das in dem Text Beschriebene auf dem Bild wiederzufinden. Ob er mit seinen Bemühungen Erfolg hat oder nicht, wird nicht kontrolliert. Unter der gleichen Rubrik wird vorgeschlagen, eine "Reihe unterschiedlicher Bilder [...] für eine ähnliche Übung" heranzuziehen. "In diesem Fall muß der Lernende erkennen, über welches Bild gerade gesprochen wird, während er zuhört." (S. 62) Stellen die Bilder eine Geschichte dar, so kann man die

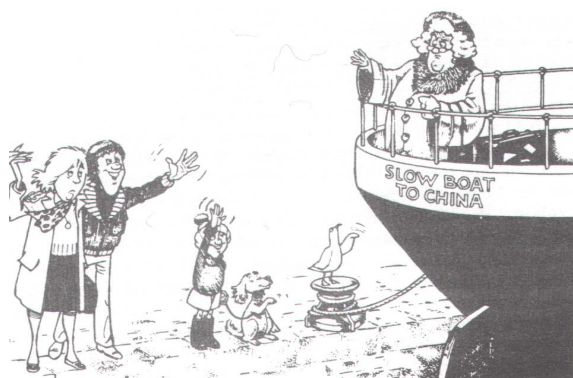
Lernenden zusätzlich "auf die entsprechenden Bilder deuten lassen, damit man sieht, ob sie wissen, wieweit die Geschichte gerade ist." (S. 63) Hier wird also - beiläufig bzw. "zusätzlich" - eine Reaktion verlangt, die die Übung von dem Defizit befreit, das ihr als Beispiel für die erste Gruppe ("Hörübungen ohne konkrete Schülerreaktionen") eigentlich anhaften müßte. Die Schülertätigkeit besteht hier im Zuordnen von gehörter und verstandener Sprache zu bildlichen Darstellungen.

In Gruppe 2 wird dann diese Art der Zuordnung explizit gemacht in einem Übungstyp, der als "Hörübung mit Bildern", Unterkategorie "Bilder erkennen und anordnen" definiert ist. Es wird vorgeschlagen, die Bilder, über die in Form einer Beschreibung oder einer Geschichte etwas ausgesagt wird, in ihrer richtigen Reihenfolge numerieren zu lassen (S.108). Eine weitere Übung, die ebenfalls eindeutig durch Zuordnung von bildlichen Darstellungen und auf sie bezogenen sprachlichen Äußerungen zu charakterisieren wäre, wird in Gruppe 2 als "Hörübung mit Gegenstandsbeschreibung" angeführt. Bei einer Bilderreihe müssen die Lernenden "bestimmen, welches Bild zu der gehörten Beschreibung paßt" (S. 97). Die Feststellung, daß es sich hierbei "eigentlich um die Umkehrung eines Ratespiels" handelt, gibt einen Hinweis auf die bei der ARBEITSWEISE zu wählende Motivationsform. Somit sind unter zwei verschiedenen Hauptkategorien und drei verschiedenen Unterkategorien Übungen als Beispiele verschiedener Typen aufgeführt, die nach unserer Systematisierung als ein- und derselbe, nämlich als **Übungstyp 4.5.2 "Bildvergleich"** anzusehen wären.

Äußerungen mit eingebauten Fehlern

Die in dem zitierten ersten Beispiel genannte Übung erscheint mit abgeänderter MATERIALGESTALTUNG in der zweiten Gruppe unter der Kategorie "Hörübung mit Richtig-Falsch-Antworten". Innerhalb der Bildbeschreibung werden richtige und falsche Aussagen gemischt (S. 87). Die Entscheidung zwischen "richtig" und "falsch" ist in den verschiedensten Übungen bei zusätzlich (zu einem Text) gegebenen steuernden Auswahl-Elementen anzutreffen. Sie eignet sich also nicht besonders gut als typenkonstituierendes Merkmal. Von der MATERIALGESTALTUNG her liegt hier ein Text mit eingebauten Inhaltsfehlern vor. Als SCHÜLERTÄTIGKEIT wird eine zuordnende Reaktion vorgeschlagen, und zwar durch Notieren von *yes/ no* bzw. *T/ F*, durch Symbolankreuzen, durch das Zeigen von Kärtchen, durch Handheben, lautes Rufen in die Klasse, durch Notieren der "Zahl der richtigen und falschen Aussagen in getrennten Rubriken" oder durch Wiederholen der richtigen Aussagen und Schweigen nach den falschen (S. 86).

Daß an die Stelle des Schweigens auch die sprachproduzierende Korrektur treten kann, wird als weitere Möglichkeit - neben den genannten zuordnenden Tätigkeiten - in einem Übungstyp erwähnt, der als "Hörübung mit Fehleraufdeckung" bezeichnet und als "geistreichere Version der oben beschriebenen Richtig-Falsch-Übungen" charakterisiert wird (S. 88). Damit wird indirekt bestätigt, daß es sich auch bei der vorherigen Übung um eine "Fehleraufdeckung" handelte. Der hier konstatierte Unterschied ist nicht ganz einsichtig, wenn man das erste Beispiel etwa mit dem folgenden vergleicht, bei dem die geltende 'Realität' ebenfalls durch ein Bild repräsentiert wird (S. 92):



Boat going to India (China) ... old woman looks happy (sad) ... her daughter waving umbrella (handkerchief) ... husband crying (laughing, smiling) ... boy in white (black) boots ... waving sadly (happily) ... dog near woman (boy) ... fast asleep (sitting, waving) ... near dog is chicken (bird, seagull) ... grandma is going to America (China) on jet plane (slow boat).

Die Form der Stichwort-Notizen deutet an, daß der Lehrende den Text in spontaner Sprechsprache vortragen soll - eine Forderung, die angesichts des Lernziels des hörenden Verstehens nur zu berechtigt ist.

Der im Hinblick auf die verlangte Leistung entscheidende Unterschied in der SCHÜLERTÄTIGKEIT (rezeptiv zuordnend vs. produktiv korrigierend) fällt bei der reihenden Aufzählung der Reaktionsmöglichkeiten kaum ins Gewicht: "Schüler können auf Fehler unmittelbar reagieren, etwa durch laute Zurufe oder indem sie die Hand erheben. Oder sie melden sich freiwillig, um zu korrigieren. Sie können auch für jeden Fehler, den sie hören, nur ein Zeichen auf einen Zettel schreiben und anschließend feststellen, ob sie die richtige Anzahl von Zeichen haben." (S. 89).

Als mögliche Fehlerursachen (die bei der MATERIALGESTALTUNG zu berücksichtigen sind) werden z.B. "ein unpassendes Wort oder ein Satzteil (eine Unstimmigkeit oder ein Widerspruch)" erwähnt. Ausgeschlossen werden dagegen "Grammatikfehler", und zwar mit der Begründung: "Wir üben ja das Verstehen von Bedeutungen und nicht das Beherrschen grammatischer Regeln." (ebd.) Hier ist klarzustellen, daß morpho-syntaktische Formen genauso Bedeutungsträger sind wie Lexeme. Falsche Numerus-, Genus- oder Tempusformen z.B. können und sollten von den Lernenden ebensogut als sinnentstellende Fehler erkannt werden. Die erörterten Übungen fallen alle unter den **Übungstyp 4.6.1 "Unsinnsaussagen"**.

Cloze-Verfahren und Lückentext

Unter den Unterrubriken "Das Cloze-Verfahren beim Hörtraining" (Gruppe 2) bzw. "Hörübung auf der Grundlage von Lückentexten" (Gruppe 3) sind Übungen in zwei verschiedenen Kategorien beschrieben, deren Gemeinsamkeit in einer bestimmten Art der MATERIALGESTALTUNG besteht, nämlich in einem unvollständigen Text, dem sog. Lückentext. Der Unterschied wird durch den Umfang der Lücken konstituiert. In Gruppe 2 sind es nur Wörter, die fehlen, in Gruppe 3 müssen - gemäß der "komplexen Schülerreaktion" "Satzteile oder ganze Sätze" ergänzt werden (S. 164).

Beim "Cloze-Verfahren" werden zunächst Übungen "mit Textvorlage" beschrieben, die jedoch - wie z.T. auch angedeutet wird - kaum als Hörverstehensübungen gelten können. Vervollständigen die Lernenden ihren Lückentext schon vor dem Hören, so "dient das Hören zur Bestätigung oder Korrektur", tun sie dies während des Hörens, "so verlassen sie sich wahrscheinlich eher aufs Gehör als auf eine Erschließung durch den Kontext" (S. 92). Das sozusagen 'normale' Verfahren zur Überprüfung des Hörverstehens, das Ausfüllen eines Lückentextes nach dem Hören und aufgrund des Verstehens, ist nicht erwähnt. Warum stattdessen an dieser Stelle als dritte Variante eine Übung angeführt wird, "die etwas Gemeinsames mit den Übungen 'Fehler entdecken' hat" und bei der der Text "überhaupt keine sichtbaren Lücken aufweist"(!), ist nicht recht erklärlich. Es handelt sich um ein gleichzeitiges Hören und Lesen, wobei Hör- und Lesetext voneinander abweichen. Die fehlerhafte Version, die entweder beim Hörtext oder beim Lesetext vorliegt, wird von den Lernenden korrigiert. Diese Übungskonzeption findet sich in unserer Typologie unter dem **Übungstyp 4.6.2 "Textüberprüfung"**, wobei allerdings nicht der Hörtext, sondern seine Niederschrift mit Fehlern versehen ist. Ein fehlerhafter Hörtext erfordert die Arbeit im Klassenverband: Die Schüler "melden sich und korrigieren den Lehrer jedesmal dann, wenn sie einen Fehler entdecken" (93). Zwar setzt Einzelarbeit eine Tonkonserve voraus, aber die Lernintensität für den Einzelnen wäre ungleich größer, da das Melden oder Hineinrufen immer nur wenige Lernende aktiviert.

Die Übungen "ohne Textvorlage" entsprechen dem **Übungstyp 4.1. "Ergänzendes Hören"**, Variante a), wie folgendes Dialogbeispiel zeigt (S. 94):

A: *Have a good holiday, Jennie?*

B: *Great - the only ... is that I don't feel like going back to work now.*

A: *I know, that's just how I felt last week when I came back. You'll get used to it.*

B: *I'm sure I will, don't have much ..., do I?*

A: *Sure you have a choice - you can always walk out!*

Es wird vorgeschlagen die Lücken beim Sprechen durch Nonsense-Wörter, durch Pausen (mit entsprechender Geste) oder durch "undeutliches leises Murmeln" (S. 97) auszufüllen. In bezug auf die Schülerreaktion wird konstatiert, "die natürlichste Art" bestehe darin, "die Antworten einfach laut in die Klasse zu rufen" (S. 94). Die Konzentration auf das Lernziel Hörverstehen, d.h. hier kontextuelle Bedeutungserschließung durch "sinnvolles Kombinieren" wird durch den Hinweis unterstrichen, daß

als Lösung auch das "Äquivalent in der Muttersprache" akzeptiert werden sollte. Die Möglichkeit der Zuordnung von Auswahl-Elementen wird nicht erwähnt.

Im Anschluß daran folgt eine Argumentation, die den Begriff des Hörverstehens als Zielsetzung der Übung wieder ins Schwanken bringt: "Solche Cloze-Tests[!] können auch dazu herangezogen werden, um neues Vokabular zu wiederholen. Dazu muß dann jede Lücke so angelegt sein, daß sie nur mit einem neu gelernten Wort auszufüllen ist"(S. 95). Hier handelt es sich doch wohl eindeutig um Wortschatzübungen, für die der Lückentext ebenfalls eine sehr geeignete Materialform ist. Der Unterschied manifestiert sich eben in der Art der Lückensetzung, über die hier gerade nichts ausgesagt wird. Die Verwendung des Begriffs "Cloze-Verfahren" könnte dem Leser suggerieren, daß die Lücken bei den Hörverstehensübungen beliebig zu setzen wären, nämlich in jedes n^{te} Wort. Beim Erstellen eines auf das Hörverstehen zielenden Lückentextes ist aber gerade darauf zu achten, daß ein ergänzendes Hören trainiert wird, d.h. die Hörlücken müssen (für den Fremdsprachenlerner) aus dem Kontext mit Bedeutung zu füllen sein - was nicht unbedingt bei jedem n^{ten} Wort gelingt. Ob für diese Bedeutung dann auch die fremdsprachliche Form zur Verfügung steht, ist - wie oben richtig bemerkt wurde - zweitrangig, während es bei der genannten Wortschatzübung das eigentliche Lernziel darstellt. Der oben zitierte Dialogtext demonstriert die Schwierigkeit der Lückensetzung. Die zweite Lücke ist wahrscheinlich nur aufgrund der Wiederaufnahme des fehlenden Wortes möglich - was im übrigen durchaus den Gegebenheiten der Sprachwirklichkeit entspricht. Warum dann am Schluß gesagt wird, "Monologe (sein) im allgemeinen besser geeignet als Dialoge" (S. 97) bleibt unerfindlich.

Bei dem in Gruppe 3 beschriebenen Typ der "Hörübung auf der Grundlage von Lückentexten" werden zunächst Dialoge vorgeschlagen, bei denen nur eine Sprecherrolle besetzt ist. Die Lernenden müssen die andere selbständig versprachlichen. Die Konzentration auf das Hörverstehen wird hier von der Produktionsleistung bei weitem überboten. Aus diesem Grund wurden Übungen mit dieser Form der Materialgestaltung in unserer Typologie den Übungen zur Gesprächsfähigkeit zugewiesen.(z.B. **Übungstyp 6.2.1 "Versprachlichung von Sprechaktsequenzen/ Reaktionsäußerungen"**). Beim partnerbezogenen Sprechen ist das Hörverstehen unabdingbar, für das Hörverstehen ist das Sprechen dagegen entbehrlich.

Eine ganz andere Gewichtung bekommt das Hörverstehen, wenn der fehlende Dialogpart nicht selbständig produziert werden muß, sondern in Form von Mehrfach-Antworten schriftlich vorgegeben wird. Eine solche Zuordnungsübung, die unserem **Übungstyp 4.4.2 "Pragmatische Reaktion"** entspricht, wird bei UR als "Variante" genannt. Zwar halten sich hier Hör- und Leseverstehen die Waage, doch wird mit dem Ankreuzen der richtigen Reaktionsmöglichkeit primär das Hörverstehen überprüft. Die Überprüfung könnte allerdings an Eindeutigkeit verlieren, wenn anstatt einer plausiblen Möglichkeit mehrere gegeben werden, von denen "die plausibelste" anzukreuzen wäre (S. 165), wie dies in dem folgenden Beispiel der Fall ist (S. 166):

A: *Hallo. This is 24680.*

B: (Lücke 1)

A: *Oh, hallo, I thought it might be you. How are you?*

B: (Lücke 2)

- Lücke 1: a) *Are you there? Is this Jane?*
b) *Hello, Jane. Celia speaking.*
c) *Good morning. May I help you?*

- Lücke 2: a) *I'm fine. Listen, I'm phoning about these curtains you bought last week.*
b) *I'm fine. I'm phoning about that new table of yours.*
c) *How are you? Have you seen my new curtains?*

Informationswiedergabe und Datennotierung

Unter diesen Überschriften werden in Gruppe 2 Übungen behandelt, bei denen es um selektives Hören geht, dessen Ergebnis die Lernenden (meist schriftlich) festhalten sollen. Als "Informationswiedergabe" wird zunächst eine Übungsform bezeichnet, die die Aufmerksamkeit der Lernenden mit Hilfe von Leitfragen auf bestimmte inhaltliche Aussagen lenkt, die sie aus der Masse der Information herausfiltern müssen. So ist etwa aus den BBC-Nachrichten über Fußballergebnisse nur die - vorher gestellte - Frage zu beantworten: "*Did West Ham win?*" (S. 102).

Während die Unterscheidung "zwischen wesentlichen und unwesentlichen Informationen" hier noch beim Lehrenden liegt (und die Lernenden sie nur nachvollziehen müssen), wird sie bei einer

weiteren Spielart des Urschen Übungstyps der "Informationswiedergabe" in die Verantwortung der Lernenden gelegt. Sie müssen aus einem Text "alle Items, die für einen bestimmten, zu untersuchenden Bereich von Bedeutung sind", herausfinden (S. 103). Dieser qualitative Unterschied wird hier nur als quantitativer explizit gemacht. Von den Fußballergebnissen kann man z.B. "die Anzahl der unentschiedenen Spiele aufschreiben lassen". Das Erstellen solcher Listen ist auch bei weniger strukturierten Texten möglich, aber schwieriger, so wenn z.B. die Einkaufsliste anhand eines Gesprächs über einen stattgefundenen Einkauf rekonstruiert wird oder eine Preisliste aufgrund eines Interviews mit einer Rentnerin über die steigenden Preise (Beispiele S. 104-107). Aufgrund der geringen Produktionsleistung entsprechen diese Übungen dem **Übungstyp 4.10 "Suchaufgabe"**.

Unter der Rubrik "Datennotierung" werden Übungen beschrieben, bei denen der Lernende ebenfalls in eigener Verantwortung das Wesentliche aus einem Text herauszieht und schematisch wiedergibt. Hier werden nur Gitter-Diagramme behandelt, die - wie mit Recht betont wird - sehr vielseitig verwendbar sind (man "kann viele Lebensumstände sowohl konkreter als auch abstrakter Natur umschreiben" S. 135), z.B. für die Daten von Personen, über die gesprochen wird (*Name, Age, Occupation, Appearance, Town, Family*). Diese Diagramm-Übungen sind dem **Übungstyp 4.14 "Ausfüllen von Graphiken"** zuzuordnen.

Andere Formen der graphischen Darstellung werden vor und hinter dieser Rubrik als eigene Übungstypen abgehandelt, und zwar als "Hörübung mit Landkarten", "Hörübung mit Lageplänen", "Hörübung mit Familienstammbaum" und "Hörübung mit Graphiken". Bei dem letzten Übungstyp wird der Begriff "Graphik" mehr oder weniger willkürlich auf graphische Übersichten zu wissenschaftlichen Zwecken eingeeengt. Eine Untergliederung dieser Art ist logisch nicht nachvollziehbar. Daß die verschiedenen Sorten von Diagrammen sich zur Darstellung inhaltlich unterschiedlicher Zusammenhänge eignen, ändert nichts an der Tatsache, daß es sich sowohl von der MATERIALGESTALTUNG als auch von der SCHÜLERTÄTIGKEIT her um den gleichen Übungstyp, nämlich 4.14 handelt. Die unterschiedlichen Diagramme hätten allenfalls unter der Rubrik "Datennotierung" spezifiziert werden können.

Theoretisch sind viele Kriterien denkbar, nach denen Übungen geordnet werden können. Praktisch sind sie jedoch keineswegs gleichwertig in bezug auf ihre Aussagekraft. Entgegen dem ersten Anschein liegt das Schwergewicht der Publikation von UR über Hörverständnisübungen nicht auf dem Gliederungsschema. Dieses ist vielmehr als eine Art notwendiges Übel zu betrachten, wenn man die folgende Äußerung von UR zu Beginn des praktischen Teils so deuten darf: "Wegen der großen Zahl angebotener Übungstypen halte ich es für angebracht, diese in unterteilende Kategorien zusammenzufassen." (S. 40) Angesichts der Schwierigkeit, die Fülle der Vorschläge im nachhinein zu bändigen, nimmt es nicht wunder, daß eine Reihe von Unstimmigkeiten, Überschneidungen, Falschzuweisungen und vor allem Unklarheiten im Gebrauch der Begriffe festzustellen sind. Sie schmälern zwar nicht als solche das Verdienst des Buches, haben aber manchmal zur Folge, daß die vorgestellten Übungen selbst in ihrer Spezifität nicht klar genug erfaßt werden können und im Hinblick auf ihre praktische Verwendbarkeit nicht immer adäquat einzuschätzen sind. Auch wenn die von uns als übungskonstituierend herausgestellten Merkmale nicht als Koordinatensystem der Typologie von UR dienen, so müßten sie doch bei der Übungsbeschreibung erwähnt und spezifiziert werden. Soweit dies nicht geschieht, läuft man Gefahr, daß dem Lehrenden die Auswirkungen bestimmter "Varianten" auf die vom Lernenden zu erbringende Leistung gar nicht bewußt werden. Für ein autonomes Üben, zu dem diese Anregungen ja verhelfen wollen, gehört auch eine genaue Ortung der Übungen, für die die Entscheidung jeweils fällt.

2. ÜBUNGEN IN LEHRWERKEN FÜR DEN ENGLISCHUNTERRICHT AN HAUPTSCHULEN

Die im Folgenden analysierten Übungen stammen aus zwei Lehrwerken, die im Abstand von 10 Jahren erschienen sind und die als repräsentativ gelten können für die Arbeit der entsprechenden

Lehrwerkgenerationen. *GOOD ENGLISH* (Schrödel-Crüwell-Lensing), ein "Lehrwerk für den differenzierenden Englischunterricht" mit einer "Allgemeinen Ausgabe" für Hauptschulen, erschien zwischen 1975 und 1980, *LET'S GO* (Klett), ein "Unterrichtswerk für Hauptschulen" zwischen 1985 und 1989, jeweils in sechs Bänden. Der Grund für die Wahl dieser Lehrwerke war darüberhinaus die Tatsache, daß die Verfasserin hier die Gelegenheit hatte, die Übungen mit den Autoren zu diskutieren, da an beiden Lehrwerken Dortmunder Kollegen mitgearbeitet haben.

GOOD ENGLISH

In lehrwerkgeschichtlicher Betrachtung ist das Besondere an *GOOD ENGLISH*, daß zum ersten Mal pragmalinguistisch orientierte Übungen konzipiert und benannt worden sind. Sie sollen hier im Vordergrund der Analyse stehen. In den Bänden 2, 3 und 4 sind unter der Überschrift "Let's talk" in jeder Unit Übungen zu den "grundlegenden Mitteilungsfunktionen und Sprechakten" (Lehrerbegleitbuch Bd. 2, S. 6) zusammengestellt. Damit soll durch "elementare und prägnante Redeanlässe sowie durch den Einbau von Sprechfunktionen" der "Forderung nach einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht" entsprochen werden (Lehrerbegleitbuch Bd. 3, S. 4). Im "Arbeitsplan" des Lehrerbegleitbuchs werden diese Sprechakte jeweils als "Lernziel" angegeben. Die Frage stellt sich, ob diese Übungen so gestaltet sind, daß sie tatsächlich eine Kommunikationsfähigkeit, nämlich die "Gesprächsfähigkeit", entwickeln, oder ob sie - entgegen dem offensichtlichen Anspruch - eher zu den Übungen gehören, die die sprachlichen Subsysteme festigen.

BEISPIELGRUPPE 1

In der Übung 4.3.7 (Bd. 3, S. 58-59) sollen "die in Band 2 und 3 allmählich aufgebauten Redemittel zur Sprechfunktion *making suggestions* [...] etwas erweitert und systematisch geübt" werden (Lehrerbegleitbuch, S. 68). Es wird eine "gründliche und verweilende Behandlung in vier oder fünf Stunden" empfohlen (ebd.).

Von dem auf den beiden Seiten des Schülerbuchs Präsentierten weist nur das unter b) 3. und unter c) Zusammengestellte die Merkmale einer Übung auf. Unter a) wird ein (auch auf Tonband verfügbarer) Dialog geboten, der eine für den zu übenden Sprechakt relevante Situation versprachlicht. Er soll laut Lehrerbegleitbuch unter Bewußtmachung der Sprechsituation gelesen und gespielt werden. Unter b) 1. und 2. werden weitere Sprechsituationen mit typographisch als solchen markierten Varianten der Versprachlichung einschließlich der positiven und negativen Reaktionen präsentiert. Die Übersicht am Schluß faßt das gesamte Lernmaterial noch einmal zusammen. Diese Art der Präsentation verweist auf die Phase der Darbietung und Bewußtmachung, die jeder systematischen Übung vorausgehen muß. Ob und wie damit geübt werden soll, bleibt offen. Dagegen sind die unter b) 3. und c) abgedruckten Teile durch die Merkmale der MATERIALGESTALTUNG und STEUERUNG als Übungen identifizierbar.

7. Let's talk

OO Making suggestions

a) *School is over.*
Hurray! There's no homework today!
You are making suggestions for the evening.
- Some suggestion *are very important* for you.
- Other suggestions *aren't very important*.

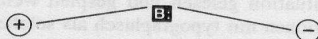
What can you say?

A: **How about** going swimming?
B: Not tonight. It's a bit cold.
A: Well, **shall we** play football in the park, then?
B: No, thanks. I think I'll go straight home.
A: Look, **don't you want** to do anything with me this evening?
ex. 26 B: Well, **perhaps we could** watch the football match on television.

b) Here are some people who are making suggestions.

1. Liz really wants to go swimming with her friends.

A: I'd love to go swimming, wouldn't you?
 or: Don't you want to go swimming with me?
 or: Come on, let's go swimming.

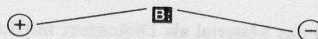


Yes, that's a good idea.
 or: All right, if you really want to.

I'm awfully sorry, Liz,
 but I really don't feel like it.

2. David is quite keen on watching football.

A: How about watching the football match?
 or: Shall we watch the football match on TV?
 or: Perhaps we could watch football on television.



Okay.
 All right
 Why not?

No thanks. I'd rather read my new comic.
 I'm not keen on it, really.

3. Ann's friend Peggy never wants to go outside.
 She always sits around in the house.

Ann: ... going for a walk, Peggy?
 Peggy: Ugh! I hate walking. I'd rather ...
 Ann: Shall we ...?
 Peggy: No, thanks. I'm quite happy here.
 Ann: Come on, ...
 Peggy: We did that yesterday.
 Ann: Don't you want ... with me?
 Peggy: No, I don't.
 Ann: Well, you can find yourself a new friend, then.

c) Here are some more situations.

Try to make up little dialogues with your partner.

1. You are planning a birthday party.
 Here are some ideas: buy drinks, get biscuits and crisps, put up posters, put red paper round the lights, get some good records, carry record player into living room
2. Your parents are out for the evening.
 You are looking after a little brother or sister. He/she is bored.
3. It's a sunny afternoon. Make some suggestions.

ex. 27

You make a suggestion:	How about --ing ... ? Shall we ... ? Perhaps we could ... I'd like/love to ... Come on, let's ... Don't you want to ... ?
You want to say yes:	Okay./All right. All right, if you really want to. That's a good idea. Yes, let's do that. Not today.
You want to say no:	No thanks. I'd rather ... I'm sorry, but I don't feel like it. No, I don't like --ing ... No, I hate --ing ...

Übung b) 3.

In der Übung b) 3. wird das Material als Dialogtext mit Lücken in beiden Teilen vorgegeben. Als SCHÜLERTÄTIGKEIT kommt damit nur das Vervollständigen in Frage, das in der Aufgabenstellung nicht mehr ausdrücklich genannt zu werden braucht. Hier genügt die Situationsbeschreibung. Der Hinweis auf die Psychologie der Personen ermöglicht dem Lernenden die inhaltliche Ausfüllung des sozialen Verhaltensmusters. So wie sie sich darbietet, wäre die Übung dem **Übungstyp 6.2.1 "Versprachlichung von Sprechaktsequenzen/ Reaktionsäußerungen"** oder dem **Übungstyp 6.5 "Transferierbare Gesprächsvorlagen zum Vervollständigen, Zusammensetzen und Erweitern"**, jeweils in der Variante a) zuzuordnen. Eine eindeutige Entscheidung ist erst möglich, wenn weitere Merkmalskategorien spezifiziert werden.

Ob die Übung durch die Vorgabe von Auswahl-Elementen für die Lücken auch formal gesteuert wird oder ob der Lernende eine eigene Produktionsleistung erbringen muß, bleibt zunächst offen. Entschieden wird darüber in dem Moment, wo mit aufgeschlagenem Buch gearbeitet wird. Dann steht dem Lernenden alles, was auf den beiden Seiten abgedruckt ist, als Hilfsmittel zur Verfügung. Er braucht nur noch auszuwählen, und zwar ohne Risiko, denn er findet sowohl die Versprachlichungsmöglichkeiten der Sprechakte als auch die richtigen Anschlußstrukturen. Was er z.T. selbst finden und 'erfinden' muß, sind die inhaltlichen Vorschläge und ihre lexikalische Versprachlichung. Verlangt werden also Erfindungskraft und Wortschatzwissen, nicht aber ein eigenständiges Produzieren der adäquaten Redemittel für den hier anstehenden Sprechakt.

Die qua Steuerung erfolgende Verminderung der Anforderungen durch zusätzliche Hilfestellung hat also unmittelbare Rückwirkungen auf die zu erbringende Leistung. Das gleiche gilt für die Entscheidungen über die ARBEITSWEISE, für die sich im Lehrwerk ebenfalls keine expliziten Hinweise finden. Durch die Textgestaltung (Lücken innerhalb des Textes und nicht etwa nur am Ende) wird allerdings die Möglichkeit einer rein mündlichen Arbeit von vornherein ausgeschlossen. Man muß vom schriftlichen Text ausgehen und die Lücken dann schriftlich oder mündlich ausfüllen lassen. Die überwiegend schriftliche Arbeitsweise (lautes Ablesen ist nur die Verlautbarung des im schriftlichen Medium Präsentierten und Aufgenommenen) bedeutet wiederum einerseits eine Verminderung der Anforderungen, andererseits aber auch den Entzug der Übungseffekte, die durch mündliches Arbeiten zu erreichen sind, nämlich, Redemittel für den mündlichen Gebrauch verfügbar zu machen.

Schriftliche Einzelarbeit im Klassenraum (Stillarbeit) oder zu Hause (Hausarbeit) hat den Vorteil, daß jeder Lernende gefordert ist, während bei der Arbeit im Klassenverband nur der jeweils Vorlesende aktiviert wird. Die von den anderen zu erbringende Leistung kann sich darauf beschränken, das von dem Mitschüler Gesagte aufzuschreiben. Sie stellen dabei eher ihre Orthographiekenntnisse unter Beweis als ihre Sprechfertigkeit. Partnerarbeit wäre zwar möglich (die Kontrolle könnte durch ein Lösungsblatt mit dem ausgefüllten Lückentext gewährleistet werden), doch vermutlich wenig motivierend. 'Rede'-Freude wird beim Ausfüllen eines Lückentextes, der für die Lernenden sicherlich nicht einfach ist, kaum aufkommen. Solange STEUERUNG und ARBEITSWEISE durch die Präsentation im Schülerbuch bestimmt werden, ist der Stellenwert dieser Übung in bezug auf die Zielsetzung als relativ gering einzuschätzen.

Nun könnte man einwenden, eine Alternative dazu gäbe es nicht, da alles andere für Hauptschüler eine Überforderung darstelle. An dieser Stelle sei eine grundsätzliche Überlegung gestattet. Was erreicht werden kann, hängt nicht nur, aber auch davon ab, wie das Ziel angegangen wird. Entscheidend ist hier der Aufbau einer Übungssequenz, die die Lernenden stufenweise dahinbringt, daß sie den Sprechakt "Vorschläge machen und darauf reagieren" mit englischsprachigen Mitteln frei und spontan realisieren können. Daß es diese freie Verfügbarkeit ist, die in den vier oder fünf Stunden anvisiert werden soll, kann wohl angenommen werden. Ob es mit Hauptschülern tatsächlich erreicht wird, liegt nicht allein in der Hand des Lehrenden. Abstriche sollten jedoch nicht in der Zielsetzung selbst gemacht werden, sondern im quantitativen Umfang (Anzahl der Ausdrucksvarianten) und im qualitativen Niveau (Höhe der Fehlertoleranz). Bei der Konzeption und Durchführung der Übungen wäre demnach darauf zu achten, daß die Anwendung der Redemittel auch tatsächlich geübt, d.h. mehrmals selbständig vollzogen werden kann und muß, und nicht durch falsch verstandene Lernerleichterung unmöglich gemacht wird. Wo das Lehrwerk durch mangelnde Hinweise zu Steuerung und Arbeitsweise keine Hilfe bietet, muß der Lehrende selbst die einzelnen Übungsschritte in dieser Hinsicht prüfen.

Spätestens bei den unter c) vorgeschlagenen Übungen, bei denen die Lernenden in Partnerarbeit kleine Dialoge "selbständig aufbauen" sollen (Lehrerbegleitbuch S. 68), wird klar, daß dies nicht möglich ist ohne entsprechende vorbereitende Schritte. Das selbständige Abrufen (d.h. hier doch wohl, ohne Hilfe des Buches) aller zur Komposition der Dialoge notwendigen Redemittel kann nicht als solches geübt werden, wenn diese Redemittel nicht vorher isoliert abgerufen worden sind. Diesem ersten Üben muß jedoch noch eine wie immer geartete Einprägung vorausgehen, die auf das Darbieten und Bewußtmachen folgt. (Zu dem Ausschluß des Einprägens aus dem Übungsbegriff vgl. 1. Teil, S. 11.)

Alternative Vorbereitung von Übung b) 3. durch eine Übung im Sinne des Übungstyps 3.2.1 "Grammatische Strukturübung"

Im Lehrwerk wird unter a) auf eine Übung aus dem begleitenden Tonbandprogramm verwiesen (ex. 26). Die Form dialogischer Strukturübungen zum Einüben von Wortschatz oder Grammatik im kommunikativen Rahmen einer Sprechaktsequenz (und damit in ihrer Bedeutungsfunktion) ist als unmittelbare Vorbereitung auf Übungen zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit anzusehen. Die angegebene Übung scheint in diesem speziellen Zusammenhang allerdings weniger hilfreich. Sie hat zwar inhaltlich etwas mit dem anstehenden Lernproblem zu tun, weil hier Vokabular für Tätigkeiten vorkommt, die auch zum Gegenstand eines Vorschlags werden können. Doch wird eine andere Sprechaktsequenz geübt, nämlich: eine Aussage darüber machen, was jemand zu tun beabsichtigt (*I'm going to watch TV*), und als Reaktion darauf die Folgerung aus der Aussage, dasselbe zu tun und dies als Absichtserklärung mitzuteilen (*I think I'll watch TV, too*) (vgl. die "Systematik dialogischer Sprechaktsequenzen": IIa, S. 35). Es werden also zwei verschiedene Sprechaktsequenzen zum gleichen Zeitpunkt geübt, was sicher nicht dazu beiträgt, ihre jeweils unterschiedlichen Funktionen ins Bewußtsein zu heben. (Der psychologische Unterschied zwischen dem Vorschlag, was man gemeinsam tun könnte, und der Aussage, was man selbst tun wird oder will, ist für ein partnerschaftliches Miteinander wohl nicht unbeträchtlich.) Die Bereitstellung der lexikalischen Füllung wiegt diesen Nachteil nicht auf, zumal auch die Strukturen verschieden sind und einer Verwechslung Vorschub geleistet werden könnte (z.B. *I'm going to watch television* und *I'd love to go swimming*).

Hilfreich wäre dagegen der Hinweis auf eine Übung aus dem begleitenden Tonbandprogramm von Band 2 (Ex. 6), die eine der möglichen Versprachlichungen des anstehenden Vorschlags-Sprechaktes samt negativer Reaktion enthält: *Let's play cards. - I don't want to play cards*. In einer (allerdings fakultativen) Übung im Schülerbuch Bd. 2 (1.3.8) werden neben *Let's ...* auch *How about + Substantiv* und *Perhaps we can ...* eingeführt. Hier könnte gegebenenfalls angeknüpft werden.

Zum Einüben der Sprechaktsequenz ist im übrigen keine Programmerstellung für das Sprachlabor notwendig. Diese hätte zudem den Nachteil, daß nur die Reaktionsäußerung geübt wird, während die Initialäußerung vom Tonträger kommt. Sehr viel lebendiger und genau so intensiv läßt sich die Übung in mündlicher Partner- oder auch Gruppenarbeit absolvieren (dazu weiter unten).

Die MATERIALGESTALTUNG der Strukturübungen könnte wie folgt aussehen: Die Einleitungsstrukturen der Initialäußerung müssen nicht unbedingt je für sich eingeübt werden. Sie lassen sich vielmehr bündeln. Wegen der gleichen Anschlußstruktur (Infinitiv ohne *to*) sind *Shall we ...* und *Perhaps we could ...* u.U. (d.h. je nach Lernkapazität) in einer Übung zu kombinieren, während *How about + ...ing* sowie *Don't you want to ...* (Infinitiv mit *to*) separat geübt werden müssen, um Verwechslungen vorzubeugen. *I'd love to ...* und *Come on, let's ...* drücken einen größeren Intensivierungsgrad aus und sind von daher zum Kombinieren geeignet. Ansonsten sind die verschiedenen Versprachlichungsmöglichkeiten nicht situationspezifisch, sondern mehr oder weniger austauschbar. Sie brauchen deshalb auch nicht alle gleichermaßen zur Verfügung zu stehen. Die Lernschwachen könnten sich mit den einfacheren Varianten begnügen (z.B. *Let's ...* vor *Don't you want to ...*). Derartige quantitative Einschränkungen sind beim Üben als legitime Lernerleichterung anzusehen.

Auch die Reaktionsäußerung ließe sich strukturell formalisieren, und zwar so, daß zunächst nur jeweils eine der möglichen positiven oder negativen Antworten einzusetzen ist, für die der Lernende sich dann frei entscheidet. Bei den Antworten wäre zu unterscheiden zwischen feststehenden, formelhaften Konstruktionen (z.B. *That's a good idea* oder *I'm sorry, but I don't feel like it*) und produktiven, d.h. ein variierendes Ersetzen ermöglichenden Strukturen (z.B. *No thanks. I'd rather ...*). Auch hier ist wieder eine quantitative Beschränkung zulässig, soweit keine situationspezifischen Formulierungen vorliegen.

Zur STEUERUNG müßte das lexikalische Füllmaterial vorher im Klassenverband, in der Gruppe oder zu zweit erarbeitet und bei sehr schwachen Lerngruppen auch schriftlich festgehalten werden. (Es von den Lernenden während der Übung erfinden zu lassen, setzt die spontane Verfügbarkeit durch vorheriges Einprägen voraus.) Da nicht diese Lexik, sondern die typischen Redemittel zur Versprachlichung der Sprechaktsequenz im Zentrum des Übens stehen sollen, bleibt es dem Lehrenden überlassen, ob er den durch das *brain storming*-Verfahren ins Gedächtnis zurückgerufenen Lexikonteil von den Lernenden durch Ablesen oder ohne jede Hilfe (evtl. durch Bildstimuli oder durch Gestik semantisch gesteuert) rein mündlich variieren, d.h. ersetzen läßt (SCHÜLERTÄTIGKEIT), oder ihn selbst mündlich liefert (was die Arbeitsform im Klassenverband voraussetzt). Die Bildung der Satzstruktur muß allerdings mündlich und ohne Hilfe geschehen. Allenfalls kann sie zu Beginn als Muster schrift-

lich dargeboten, sie muß aber später wieder entzogen werden. Auch der Lernschwächste sollte zumindest die Gelegenheit zu dem Versuch haben, den Satz ohne diese Hilfe zu produzieren.

Was die ARBEITSWEISE anbetrifft, so ergeben sich die Möglichkeiten überwiegend mündlichen Arbeitens schon aus der MATERIALGESTALTUNG und der STEUERUNG. Bei Partnerarbeit können wechselweise beide Dialogteile intensiv geübt werden. Die Kontrolle erfolgt mit Hilfe eines Lösungsblattes, das u.U. auch vorher schon, bei aufkommender Unsicherheit, kurz konsultiert werden darf. Die Lernende finden hier mögliche Äußerungen zum Vergleich, wenn auch nicht - wie bei einer durchprogrammierten Übung - die Reihenfolge und die gleiche Zusammenstellung der Elemente. Wachsende Vertrautheit mit diesem Verfahren läßt auch die Bereitschaft zunehmen, selbst die Verantwortung für die eigene Leistung und den eigenen Lernfortschritt zu übernehmen. Zudem trägt der Spielcharakter (Rollenspiel, wobei die eigene Identität bestimmend sein darf) ein übriges zur Motivation bei.

Bei schwächeren Lernenden kann natürlich auch im Klassenverband geübt oder zumindest 'vorgeübt' werden. Ein geringerer Verlust an Intensität und eine Motivationssteigerung bei gleichbleibender Kontrolle ist durch Gruppenarbeit zu erreichen, die wie folgt organisiert werden könnte. Die verschiedenen Einleitungsstrukturen der Initialäußerung werden den einzelnen Gruppen zugeordnet, u.U. unter Berücksichtigung des unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades. Dies bedeutet in doppelter Hinsicht eine - legitime - Lernerleichterung. Zum einen kann sich jede Gruppe auf ihre Formel konzentrieren, zum anderen gewinnt diese Formel mehr Kontur, indem sie sich mit emotionalen Komponenten verbindet, die die gedächtnismäßige Verankerung unterstützen. Bei den Reaktionsäußerungen wird entweder ebenfalls eine Beschränkung auf ein Paar Positiv/ Negativ-Antworten vorgenommen oder die Antworten sind bei Bedarf für alle einsehbar (Tafelanschrift, Folie). Dabei ist jedoch darauf zu achten, daß nicht einfach abgelesen, sondern in *Read-and-look-up*-Technik nur das Gedächtnis aufgefrischt, dann aber "auswendig" formuliert wird. Das gleiche gilt auch für das lexikalische Füllmaterial, wenn es vorgegeben werden muß. Ob daraus ein Wettspiel mit Punktvergabe (u.U. auch Negativpunkte fürs "Nachsehen") gemacht wird, hängt von der Lernstärke und den gruppenspezifischen Gegebenheiten ab. Oberstes Gebot ist hier die Erhaltung der Motivation, die an leistungsadäquate Forderungen gebunden ist.

Übung b) 3. nach der Vorbereitung

An dieser Stelle der Übungssequenz mutet die oben behandelte Lückentext-Übung fast als zu wenig anspruchsvoll an. Auf jeden Fall kann der Text jetzt ohne Hilfe im Sinne einer Kombination der **Übungstypen 6.2.1 ("Versprachlichung von Sprechaktsequenzen/ Reaktionsäußerungen")** und **6.5 ("Transferierbare Gesprächsvorlagen zum Vervollständigen, Zusammensetzen und Erweitern")** vervollständigt werden. Durch eine Änderung der Materialgestaltung könnten die Lücken an andere Stellen gerückt werden, so daß die geübten Sprechakt-Redemittel gezielter einzusetzen sind. Auch Lücken innerhalb dieser Redemittel sind denkbar. Eine sinnvolle Funktion innerhalb des Übungsablaufs kann die Übung auch als Ausfüllung einer Stillarbeits-Phase (Wechsel der Arbeitstechniken) bekommen⁵⁴⁰. Durch ihre Gestaltung als komplexer Situationsdialog - im Gegensatz zu den bisher geübten, strukturierten Mini-Dialogen - dient sie als Übergang zu den unter c) zu erarbeitenden Situationsdialogen, in denen die Lernenden nicht mehr in eine fremde Rolle schlüpfen, sondern als sie selbst agieren sollen ("*own suggestions*", Lehrerbegleitbuch, S. 14).

Übung c)

Im Lehrerbegleitbuch wird wieder auf eine Übung aus dem Tonbandprogramm verwiesen, das eine positive Reaktion auf den Sprechakt des Vorschlags übt (ex. 27):

Shall we buy some drinks? - Yes, we'll buy some drinks.

In der inhaltlichen Situation ("*Two girls are planning a birthday-party for the week-end*") und dem lexikalischen Füllmaterial ist sie fast identisch mit der unter 1. angegebenen Aufgabe. Daß diese programmiert Übung mit einbezogen werden kann, steht außer Frage, doch nicht als "Anschlußübung" (wie im Lehrerbegleitbuch vorgeschlagen), sondern zur Vorbereitung, da sie im Anspruchsniveau weit unter den c) Übungen rangiert.

Die Aufgabenstellung durch eine Handlungsanweisung und eine Situationsbeschreibung sowie die Verpflichtung auf Partnerarbeit sind die einzigen Übungsmerkmale, die für die Erarbeitung der drei Situationsdialoge gegeben werden. Die Formulierung vom "selbständigen Aufbau" (Lehrerbe-

gleitbuch, S. 68) sagt nichts über die Steuerung. Die Entscheidung liegt wiederum beim Lehrenden. Geht man davon aus, daß die Lernenden am Schluß dieser Übungssequenz die gelernten, d.h. in Mini-Dialogen isoliert geübten Redemittel nun bei der Komposition eines komplexen Situationsdialogs zur Anwendung bringen sollen, so darf man ihnen diese Möglichkeit nicht durch Vorgaben verbauen. Hier wäre eine Gelegenheit, die Gesprächsfähigkeit selbst wirklich zu üben, indem man die Lernenden selbständig versprachlichen läßt, im Sinne des **Übungstyps 6.7.3 "Rollengespräch"**. Auch bei schwächeren Lernenden kann dieser Anspruch aufrechterhalten werden, sofern die Fehlertoleranzgrenze gesenkt wird. Daß auch nach der vorgeschlagenen Vorbereitung die Anwendung nicht fehlerfrei gelingt (und bei den Schwächsten vielleicht nie gelingen wird), muß nicht überhaupt zum Verzicht darauf führen. Auch eine fehlerhafte Dialogkomposition kann zum Erfolgserlebnis werden, wenn die Fehler unter Ansehung der vorhandenen Leistungskapazität beurteilt werden, oder besser nicht beurteilt, sondern stillschweigend vom Lehrenden im Hinblick auf die Verständlichkeit des Gesagten korrigiert werden.

Während also in der Zielsetzung, dem selbständigen Versprachlichen der Dialoge, grundsätzlich keine Abstriche gemacht werden sollten, kann doch durch die Steuerung in der Quantität des Verlangten differenziert werden. Denkbar wäre eine Entlastung in der Lexik durch die Vorgabe der vorzuschlagenden Tätigkeiten, in der Art der unter 1. im Schülerbuch angegebenen Ausdrücke. Hilfestellung (beim Finden der Lexik) durch den Lehrenden (der bei der Gruppenarbeit umherwandert) sollten in einer auf Erfolgserlebnisse, nicht auf Beweis des Nichtkönnens ausgerichteten Unterrichtsatmosphäre selbstverständlich sein. Daß auch durch die Zusammensetzung der Paare den Leistungsschwächeren Hilfe von den Leistungsstärkeren zuteil werden kann, versteht sich ebenfalls von selbst.

Obwohl eine rein mündliche Arbeitsweise der Sprachwirklichkeit angemessen wäre (solche Art von Vorschlägen unterbreitet man gewöhnlich nicht schriftlich), ist sie im Hauptschulunterricht wegen der fehlenden Kontrollmöglichkeit wohl unrealistisch. Die notwendige schriftliche Fixierung sollte jedoch nicht als solche, sondern nur als Gedächtnisstütze für das mündliche Vortragen gewertet werden. Wenn Gesprächsfähigkeit geübt werden soll, heißt dies nicht, daß der Lernende das zu Sagende auch richtig aufschreiben können muß. Die Trennung zwischen der mündlichen und der schriftlichen Produktionsfähigkeit (die sich hier im Nichtüberprüfen der Orthographie manifestiert), ermöglicht u.U. eine nicht unbeträchtliche Ausdehnung der Leistungskapazität bei der Sprechfertigkeit. Der Lehrende beschränkt sich also auf eine mündliche Korrektur des ihm von den einzelnen Paaren Vorgetragenen. (Das unterschiedliche Arbeitstempo ermöglicht ein solch isolierendes Vorgehen.) Die Lernenden verbessern eigenständig im Manuskript und lernen den selbst verfaßten Dialog auswendig, um ihn am Schluß dem Plenum im Rollenspiel frei vorzutragen. Auf Vollkommenheit ist bei schwachen Lerngruppen zu verzichten. Wichtig ist, daß auch schwache Lernende das Gefühl haben, selber englische Dialoge erfinden zu können, die in der Sprachwirklichkeit eine Funktion haben.

BEISPIELGRUPPE 2

Let's talk about people.

People like talking about one another. They always have and they always will.

Here are some words you can use to describe people:

	+	-	
quite	nice	awful	ordinary
a bit	friendly	unfriendly	quiet
really	helpful	selfish	shy
very	interested	stupid, silly	nervous
	kind	unkind	worried
sometimes	hardworking	lazy	clever
often	good at	bad at	afraid of
usually	fair	unfair	
		bossy	

a) Talking about a friend:

A girl can say:

My best friend is Susan. She likes horses and pop records. She's **good at** maths and English. She's quite **helpful** at home. Usually she's very **nice**, but sometimes she's really **awful**. Her favourite pop group is the Minutemen. What can you say about your best friend? Think of more people and try to describe them.

b) Let's try to describe these people:

Peter likes laughing and telling jokes. He's really ...

Bob is lazy, but Mary is ... at school. She doesn't talk too much in the classroom. I think she's a bit When she's got to do an exam she's always so ...

Lynn is a really good friend, because she is always ... and ...

Ann doesn't understand anything in school. Sometimes I think she's ... and ...

John can help you in any situation. He always knows what to do. He's really ...

David is usually quite happy, but he easily gets ... about school and exams.

Jones likes hitting smaller children. He's a ...

Brian has all kinds of hobbies. He's ... making models.

A: I like Ann. She has never been ... to me ...

B: That's right. She is always ... and ...

Für die Übung 6.3.6 "*Let's talk about people*" (Band 3, S. 87) ist im Arbeitsplan als "Lernziel" *describing people* angegeben. Dies ist wohl eher als inhaltliche Zielbestimmung zu verstehen. Es handelt sich hier um eine sehr komplexe Übung, die nicht nur einen Sprechakt zum Gegenstand hat (dessen Behandlung in 3.1.2. und 5.1.2. sowie 5.3.3 vorbereitet wurde; der Hinweis auf diese Stellen fehlt übrigens im Lehrerbegleitbuch), sondern auch eine neue Struktur (*to be* + Adverb + Adjektiv) und neuen Wortschatz (9 der 24 Adjektive sind neu). Soll hier tatsächlich die Gesprächsfähigkeit der Lernenden geübt werden, so muß wieder eine Übungssequenz aufgebaut werden, die stufenweise an diese Zielsetzung heranführt. Dazu fehlen im Lehrwerk jegliche Hinweise.

Zur Vorbereitung von Übung a)

Die Phase der Darbietung, Bedeutungserhellung und Bewußtmachung wird im Lehrerbegleitbuch mit "Klärung der einleitenden Übersicht" umschrieben (S. 86). Danach "kann die Übung a) für differenziertes Sprechen genutzt werden, in dem die Lernenden je nach ihrem Sprachvermögen agieren, z.B.:

Peter is quite good at sports. (But he is bad at swimming.)

Frank is quite keen on football. (But he isn't interested in music.)

Ann is hardworking at school. (But she isn't very good in English.) (ebd.)

Wie könnte nun das "differenzierte" Üben mit dem angebotenen Sprachmaterial aussehen? Bevor die Lernenden imstande sind, die im Lehrerbegleitbuch angegebenen, oben zitierten Aussagen oder gar zusammenhängende Äußerungen nach dem Muster des unter a) im Schülerbuch Vorgesprochenen zu produzieren, muß das dazu nötige Sprachmaterial in kleinen Übungsschritten verfügbar gemacht werden. Als erster Schritt bietet sich die Verwendung der Substitutionstafel an, um die Struktur *to be* + Adverb + Adjektiv bewußt zu machen und 'anzuüben'. Es ist sozusagen die Vorbereitung auf den **Übungstyp 3.2.1 "Grammatische Strukturübung"**, der in MATERIALGESTALTUNG, STEUERUNG und ARBEITSWEISE anspruchsvoller ist, da er die mündliche Verfügbarkeit des Strukturmodells zum Ziel hat. Hier werden erst einmal im Klassenverband unter der Kontrolle des Lehrenden Sätze mit dieser Struktur gebildet (u.U. unter Einfügen der angegebenen Zeitadverbien), indem die in der Substitutionstafel angegebenen Lexeme durch Ablesen (schriftlich-mündlich) innerhalb der Struktur paradigmatisch ersetzt und syntagmatisch verknüpft werden. Dazu ist ein formales Strukturmodell vonnöten, das eine semantisch sinnvolle Füllung erlaubt, die nicht mechanisch plaziert werden kann. Eine kommunikative Einbettung in einen kontroversen Dialog bringt keine neuen Schwierigkeiten und läßt die Lernenden an der (motivierenden) Sprachwirklichkeit teilhaben. Zudem könnte dadurch das Maß an Subjektivität, das jeder Beurteilung innewohnt, bewußt gemacht werden. Ein denkbarer Rahmen wäre z.B.:

Sprecher A: *I think, he/ she is* + Intensitätsadverb + Adjektiv der ersten Gruppe (positiv), *but* + Zeitadverb + Intensitätsadverb + Adjektiv der dritten Gruppe.

Sprecher B: *No, he/ she is* + Intensitätsadverb + Adjektiv der zweiten Gruppe (negativ).

Um die passenden Adverbien und Adjektive zusammenfügen zu können, muß die Bedeutung der Wörter realisiert werden. (Es paßt nicht alles zu allem!) Die Gegensatzpaare können allerdings durch mechanisches Suchen gefunden werden. Dem könnte durch Veränderung der MATERIALGESTALTUNG

TUNG abgeholfen werden, indem die negativen Adjektive in der Reihenfolge vertauscht werden. Dies kann jedoch erst geschehen, wenn die Lernenden die Wörter gut genug kennen, um sie wiederzuerkennen.

In einem zweiten Schritt wäre der Wortschatz aktiv abzurufen, und zwar im Sinne des **Übungstyps 2.3.1 "Lexikalische Strukturübung"**. (Variante a). Dies könnte ebenfalls in einer kontrastierenden Dialogübung geschehen, wobei der initiiierende Dialogpart vom Lehrenden (später von einem Lernenden) kommt, und der Partner die Reaktionsäußerung mit dem kontrastierenden Adjektiv selbst produziert, ohne weitere Steuerungshilfen.

Is he/ she + Adjektiv? - No, he/ she is + kontrastierendes Adjektiv

(Das Musterbeispiel und die ungeordnete Wortliste sollten höchstens am Anfang noch sichtbar sein.) Hier ist eine rein mündliche Arbeitsweise mit direkter Lehrerkontrolle möglich. Eine evtl. Überforderung der Schwächsten kann durch unauffällige Hilfestellung des Lehrenden abgefangen werden.

Vorgezogene Übung b)

Faßt man die unter a) aufgeführte Übung tatsächlich als Gelegenheit zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit auf, so müßte sie ganz am Schluß stehen, und die Übung b) folglich vorgezogen werden. Der Lückentext (genauer: eine Aneinanderreihung von lückenhaften Mini-Texten) bringt qua MATERIALGESTALTUNG einen Wechsel vom Mündlichen zum Schriftlichen. Zur Arbeitsweise führt das Lehrerbegleitbuch diesmal aus, daß die Übung "zunächst in Partnerarbeit angegangen werden [kann]. Beim Vortrag der Ergebnisse können die Lösungsversuche verglichen und berichtigt werden." (ebd.) Ob Partnerarbeit nun gerade beim Ausfüllen eines Lückentextes besonders geeignet ist, darf bezweifelt werden. Der Zweifel wird offensichtlich, wenn die Merkmalskategorien ZIELSETZUNG und STEUERUNG näher untersucht werden

In die Lücken sind ausschließlich die zur Beurteilung dienenden Adjektive einzusetzen. Dazu muß man sowohl ihre Bedeutung kennen, als auch den Text verstehen. Da jedoch letzteres hier nicht im Mittelpunkt steht, handelt es sich um eine Wortschatzübung, die die zu übenden Lexeme in ihrer Verwendung innerhalb verschieden strukturierter, mehr oder weniger komplexer Kontexte abrufen (**Übungstyp 2.4.1 "Lexikalische Lückenübung"**). Ob dieses Abrufen rezeptiv, also mit Hilfe von Auswahl-Elementen (Variante a) oder produktiv (Variante b) geschehen soll, wird nicht gesagt. Ein Vervollständigen unter Zuhilfenahme der im Buch abgedruckten Wörter wäre nun aber ein eindeutiger Rückschritt innerhalb der oben skizzierten Übungssequenz und brächte somit keinerlei Lernfortschritt. Die Chance, daß die Lernenden die passenden Wörter selbständig finden, könnte um ein Vielfaches erhöht werden, wenn diese Wörter ihnen vorher (etwa als Hausarbeit) zum 'Lernen' bzw. Einprägen aufgegeben würden. Ein eigenständiges Versprachlichen der fehlenden Elemente, deren Bedeutung allerdings aus dem Kontext eindeutig hervorgehen muß (dies scheint hier nicht immer der Fall zu sein), sollte dann zumindest versucht werden. Um schwächere Lernende nicht von vornherein zu frustrieren, könnte es ihnen sogar anheim gestellt werden, ob sie eine (ungeordnete) Wortliste zu Hilfe nehmen oder nicht.

Partnerarbeit würde diese Übung nun um einen großen Teil ihrer Effektivität bringen, die darin besteht, daß die geforderte Leistung möglichst von jedem einzelnen erbracht wird. Die Kontrolle hingegen kann durch Partner geschehen, die ihr ausgefülltes Arbeitsblatt austauschen und mit dem Lösungsblatt (mit eindeutigen Lösungen) vergleichen. Dadurch kann das (zeitaufwendige) laute Vortragen der Ergebnisse in der Klasse vermieden werden. (Erfolgserlebnisse beim lauten Lesen werden hier ja durch Erfolgserlebnisse beim Produzieren ersetzt.) Arbeitsblatt und Lösungsblatt sind allerdings für jeden Lernenden herzustellen. Dieser Mehraufwand sollte angesichts der damit zu verwirklichenden Übungsmöglichkeiten nicht zum unüberwindlichen Problem werden.

Übung a)

Um eine Sprechleistung zu ermöglichen, die auch nur annähernd den sechs Sätzen des Mustermonologs gleichkommt, ist eine Monologstrukturierung nötig. Dazu können die oben zitierten Materialvorschläge aus dem Lehrerbegleitbuch verwendet werden. Bei den kontrastiv aufgebauten Satzpaaren liegt der Akzent auf der Erweiterung der Adjektive um ihre nominale Ergänzung - was bisher noch nicht geübt wurde:

good/ bad at + Substantiv - keen on + Substantiv - interested in + Substantiv - hardworking/ lazy at + Substantiv (Ortsangabe).

Die Verwendung der verschiedenen Präpositionen ist an bestimmte Adjektive zu binden, um den Lernenden eine Orientierungsmöglichkeit an die Hand zu geben. (Die Verwirrung durch *good at sports - hardworking at school - good in English* ist möglichst zu vermeiden.)

Es könnte eine Reihenübung wieder im Sinne des **Übungstyps 2.3.1 "Lexikalische Strukturübung"** konzipiert werden, bei der im Klassenverband jeder Lernende reihum vom Lehrenden (oder von einem Lernenden mit Arbeitsblatt) das eine bestimmte Präposition auslösende 'Losungswort' z.B. *good/ bad, keen, interested, hardworking/ lazy* erhält und nach gegebenem Muster (das nur am Anfang sichtbar ist) die entsprechende Aussage über eine ausgedachte Person formuliert, während sein Nachbar diese Aussage mit einem *But*-Satz ergänzt. (Auch eine Aufteilung in Gruppen ist denkbar.) Hier wäre, wenn auch strukturell gebunden, eine eigenständige Versprachlichung des Sprechakts *describing people* möglich, und zwar mündlich.

Der Schritt zu strukturell ungebundenen, zusammenhängenden Aussagen im Sinne von **Übungstyp 6.3.2 "Beschreiben"** kann, vor allem im mündlichen Medium, hier wohl nur mit zusätzlichen Hilfen vollzogen werden. Diese Hilfen sollten aber nicht unmittelbar die Produktionsleistung berühren. Zu denken wäre vielmehr an strukturierende Lehrerfragen (sowohl Entscheidungsfragen als auch Bestimmungsfragen), die z.B. aus dem Mustermonolog abzuleiten sind. Die Antworten darauf konstituieren dann den ursprünglichen Monolog, der als solcher im übrigen kaum eine authentische Textsorte darstellt. Viel natürlicher als in zusammenhängender Rede sind beurteilende bzw. charakterisierende Äußerungen im Wechselgespräch, wie es hier zunächst aus lernerleichternden Gründen vorgeschlagen wurde.

Unter Nichtbeachtung der Überschrift *Talking about a friend* kann aus dem eben Gesagten auch die Konsequenz gezogen werden, daß man von den Lernenden einen schriftlichen Text verfassen läßt, in dem sie (z.B. in einem fiktiven Brief) eine Person ihrer Wahl nach ihrem Gutdünken beschreiben und beurteilen und dabei die bisher benutzten Redemittel verwenden (**Übungstyp 7.1.1 "Private Korrespondenz"**). Voraussetzung dafür ist eine entsprechende Motiviertheit und die Bereitschaft des Lehrenden zu größerer Fehlertoleranz (die eine Korrektur natürlich nicht ausschließt).

BEISPIEL 3

In Band 4 findet sich unter 3.3.5 (S. 57) eine "Let's talk"-Übung zu dem Sprechakt *asking for/ giving advice*. Einige der typischen Redemittel des Erfragens und Erteilens von Ratschlägen, die in dem Einführungsdialog vorkommen, sind noch einmal an der Seite aufgelistet. Zur Vorbereitung auf die anschließende Versprachlichungsaufgabe wäre allerdings eine vollständigere, systematische und bewußtmachende Aufstellung sinnvoller, die vor allem auch zwischen dem Erfragen und dem Erteilen trennt.

Let's talk

David Cramer is having a talk with Mr Schwarz, one of his German friends, at his home in Wilton. They are talking about New York City and its dangers at night.

<i>Mr Cramer</i>	<i>I think New York is dangerous at night. You've got to be very careful nowadays. As you know, Julie and I were attacked last Friday.</i>	<i>You've got to ...</i>
<i>Mr Schwarz</i>	<i>I think that was terrible. By the way, tomorrow evening I'm going to a new show on Broadway. Do you think I could walk through Harlem after the show?</i>	<i>Do you think ...</i>
<i>Mr Cramer</i>	<i>No, you shouldn't do that. You've got to be very careful in New York.</i>	<i>You shouldn't ... You've got to ...</i>
<i>Mr Schwarz</i>	<i>Do you think I can go by subway, or would it be better to take a taxi?</i>	<i>Do you think ... Would it be better to ...</i>
<i>Mr Cramer</i>	<i>You don't need to take a taxi. You can go by subway. It's quite safe in the evening</i>	<i>You don't need ...</i>
<i>Mr Schwarz</i>	<i>Is it all right if I go for a little walk? I like walking</i>	<i>Is it all right if ...</i>

Mr Cramer *That's okay. Wilton isn't New York City.*

That's okay.

And now - how about you?

You meet an American tourist from New York. This is what he might ask you. Can you help him?

American tourist:

Excuse me, I'm looking for a hotel. Can you help me? I need some German money. Where's the next bank? Can I walk there, or would it be better to take a taxi? Can you tell me a nice place for dinner? Could you tell me where to get some souvenirs? What stamps do I need for this postcard to New York?

Im Lehrerbegleitbuch wird ein "Anwenden der herausgestellten Redemittel" empfohlen. Folgende Beispiele werden gegeben:

- *Is it far to the Post Office? Do you think I should go by bus?*
- *No, you don't need to take the bus. It's just round the corner.*
- *Do you think I could stay here overnight, or would it be better to go back to the hotel?*
- *Well, if you ask me, it would be better to go to the hotel. (S. 71)*

Wie diese "Anwendung" geschehen soll, bleibt wieder dem Lehrenden überlassen.

Vorbereitung

Nimmt man die Beispiele als Anregung für die Materialgestaltung, so wären weitere, zumindest z.T. strukturell gebundene Mini-Dialoge zu finden (**Übungstyp 3.2.1 "Grammatische Strukturübung"**), in denen einem Touristen durch Ratschläge geholfen wird. Während die *settings*, in denen sich die bisher besprochenen Sprechakte realisierten, der Schülerwelt im engeren Sinne zuzurechnen waren, tritt hier die außerschulische Erwachsenenwelt in den Blick, mit der der Lernende evtl. in Kontakt kommt. Zu suchen wären also, von den Lernenden oder gemeinsam mit ihnen, die inhaltlichen Aspekte, die in einer solchen Situation für Ratschläge relevant werden. Wenn es darum geht, den Lernenden die Funktion der Sprechakte gleichzeitig mit ihrer englischsprachigen Realisierung bewußt zu machen (und davon ist im Lehrwerk immer wieder die Rede), so muß auch auf ihre Abgrenzung geachtet werden. Auf Informationsfragen z.B. nach dem nächsten Hotel, der Bank oder dem Souvenirladen erteilt man gewöhnlich keine Ratschläge, sondern Auskünfte. Typische Ratschlagsformulierungen mit *You should ...*, *You'd better ...*, *You don't need ...* wären hier fehl am Platz.⁵⁴¹

Nach dem Sammeln des lexikalischen Füllmaterials, das je nach Leistungsfähigkeit schriftlich zur Verfügung gestellt wird oder nicht, könnten die strukturierten Mini-Dialoge mündlich im Klassenverband durchgespielt werden. (Partnerarbeit ist wegen der fehlenden Lehrerkontrolle nur bei leistungsstarken Klassen zu verantworten.) Unter der Kontrolle des Lehrenden ist auch das Einbauen von zusätzlichen Aussagen (Begründungen, *Understatement*-Formeln etc.) je nach Leistungsfähigkeit möglich, wodurch der Lernende zu freieren Äußerungen ermutigt werden kann.

Schülerbezogener Dialog (*How about you*)

Auf diese vorbereitende Übung könnte die im Schülerbuch angegebene Situation, in der hintereinander eine Reihe von Ratschlägen zu verschiedenen Themenbereichen zu erteilen sind, eigenständig versprachlicht werden (**Übungstyp 6.2.1 "Versprachlichung von Sprechaktsequenzen/ Reaktionsäußerungen"**). Hier ist jedoch leider kritisch anzumerken, daß von den sechs Äußerungen vier reine Informationsfragen darstellen. Der Dialog müßte demnach auf der pragmatischen Ebene anders konzipiert werden. Die Steuerung mittels eines Dialogparts, zu dem der zweite gefunden werden muß, ist angemessen und wohl auch motivierend. Sie suggeriert hier nämlich die Ernstsituation, daß eine englischsprechende Person den Lernenden in dessen Heimatland anspricht und eine Reaktion in englischer Sprache erwartet. Das Reagieren kann in Partnerarbeit vorbereitet werden (wie am Schluß der Beispielgruppe 1 besprochen). Dann sollte der Dialogvortrag als mündliches Rollenspiel inszeniert werden. Den vorgegebenen Dialogpart liest ein Lernender ab bzw. versucht es mit der *Read-and-look-up*-Technik, während ein anderer seinen (vom Lehrenden korrigierten) Part möglichst auswendig vorträgt (Einblick in das 'Soufflier'-Blatt ist bei Bedarf gestattet).

BEISPIEL 4

Eine ähnliche an der Sprachwirklichkeit orientierte Ausgangssituation liegt auch der (fakultativen) Übung 2.3.10 (Band 4, S. 39) zugrunde, die als Dolmetschübung konzipiert ist. Es handelt sich wieder um einen Dialog mit einem Ausländer, diesmal einem Mädchen aus Amerika, das das Heimatland des Lernenden besucht. Dieser fungiert hier nicht als direkter Gesprächspartner, sondern als Dolmetscher zwischen der Amerikanerin und einer deutschen Verkäuferin. Ein Dialogpart ist gegeben, die semantische Steuerung des anderen erfolgt mit Hilfe der Muttersprache, nämlich den von der Verkäuferin auf Deutsch gegebenen Antworten. (**Übungstyp 6.6 "Dolmetschübung"**, Variante a) Die Situation ist in der Aufgabenstellung hinreichend charakterisiert.

You are the interpreter

Sharon, an American girl, is on a visit to Germany. She is in a souvenir shop. She would like to take home something typically German for her parents. The shop assistant doesn't speak English.

<i>Sharon</i>	<i>you</i>	<i>Shop assistant</i>
<i>Can you ask if they've got any of those beer mugs?</i>		<i>Bierkrüge haben wir im Augenblick nicht</i>
<i>What about some beer glasses, then?</i>		<i>Moment, die haben wir. Wie gefällt Ihnen dieses hier?</i>
<i>I can get glasses like that at home. Haven't they got any with the name of a German beer on them?</i>		<i>Die haben wir leider nicht. Da ist noch ein Geschäft gleich um die Ecke. Versuchen Sie es doch mal dort.</i>
<i>I went in there yesterday. They haven't got what I'm looking for.</i>		<i>Vielleicht kann es auch etwas anderes sein? Wir haben schöne Kuckucksuhren. Oder wie wäre es mit einer Lederhose? Unsere Meerschaumpfeifen werden auch gerne gekauft.</i>

I don't think Dad would wear lederhosen., but he'd like a pipe. And I suppose I could give Mom a cuckoo clock. Can she show us some pipes and clocks, please

Es wird eine komplexe sprachliche Leistung verlangt, deren Stellenwert für die Entwicklung der Gesprächsfähigkeit nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Voraussetzung für das Gelingen ist jedoch, daß nicht wörtlich übersetzt wird, sondern daß der Lernende aus einem Vorrat an fertigen, mit einer pragmatischen Bedeutung verknüpften Strukturbauteilen schöpfen kann, die ihm aufgrund von vorherigem Üben zur Verfügung stehen. Hier müßten z.B. folgende Elemente abrufbar sein:

They haven't any + Substantiv/ *They don't have any* + Substantiv (Sagen, daß etwas nicht vorhanden ist/ insistierend)
How do you like this one? (Fragen, wie einem etwas Bestimmtes gefällt)
There's another + Substantiv (Sagen, daß es noch ein anderes ... gibt)
We could try there (Vorschlagen, es dort zu versuchen)
Perhaps you would like something else (Fragen, ob es vielleicht auch etwas anderes sein kann)
They have got + Substantiv (Sagen, daß etwas vorhanden ist)
How about + Substantiv (Etwas zum Kauf anbieten)
People often + Verb + Substantiv (Sagen, daß etwas gefragt ist)
 Adverbien: *at the moment, round the corner*

Zur Vorbereitung müßte der Lehrende die benötigten Redemittel wiederholen lassen, z.B. durch eine mündliche Kurzübung im Sinne des **Übungstyps 3.2.1 "Grammatische Strukturübung"**, mit strukturell gebundenen Mini-Dialogen, etwa: *Have you got any of those ...? - No, we haven't any / We don't have any.* Oder als Übung zur indirekten Rede: *Ask them if they've got ... - Have you got ...?* Daraus könnte ein System der Wiederholung entwickelt werden, das sich an den jeweiligen Dolmetschübungen orientiert.

Das tatsächliche Rollenspiel kann in Gruppenarbeit (unter Beteiligung aller Lernenden) vorbereitet oder spontan inszeniert werden, wobei die Rolle des Dolmetschers den Leistungsstärkeren vorbehalten bleibt. Bei dieser Differenzierung nach oben werden in der Hin- und Herübertragung recht hohe Anforderungen gestellt, die u.a. auch durch die unterschiedliche Gerichtetheit der beiden Prozesse bedingt sind. Eine Erleichterung könnte die Verteilung der Dolmetscherrolle auf zwei Personen bringen. (Vgl. dazu die Ausführungen im 2. Teil zum Übungstyp 6.6, S.193.)

BEISPIEL 5

Zum Abschluß werden aus Bd. 5 zwei textbezogene Übungen ("Role-playing", 4.6, S. 68) analysiert, die der typologischen Übungsgruppe der "Freien Gesprächsteilnahme" zuzuordnen sind, und zwar dem **Übungstyp 6.7.3 "Rollengespräch"**.

Role Playing

You are Dr. Petherton now. You know all about rats. You tell a radio reporter what has happened.

Reporter: How did the rats get to Planet 394?
Dr. Petherton: ...
Reporter: What did they do there?
Dr. Petherton: ...
Reporter: When did you find out that there was something strange about the rats?
Dr. Petherton: ...
Reporter: Would you mind giving me some more details about the strange behaviour of the rats?
Dr. Petherton: ...
Reporter: I understand that you were in real danger in your laboratory. How did it begin?
Dr. Petherton: ...
Reporter: What happened next?
Dr. Petherton: ...
Reporter: You said earlier that the rats were intelligent. Did you actually speak to them?
Dr. Petherton: ...
Reporter: You're lucky to be alive. How did you get your keys back and how did you manage to get out of the room?

(Can you go on?)

The big rats had died, but the baby rats escaped from the laboratory. Imagine what might happen next. Dr. Petherton is talking to other scientists about possible dangers.

Ideas:

*grow up quickly
have babies of their own intelligence
spread all over the world
attack, kill everybody
a society of intelligent rats
rule the world*

Phrases:

*Are you sure that ...?
How do you know that ...?
Can you prove that ...?
Why do you think ...?
Do other scientists believe ...?
etc.*

Interview

In einem Interview soll der Lernende zunächst die Rolle der Textperson übernehmen. Die Aufgabenstellung erfolgt wieder mittels einer Situationsbeschreibung. Das eine Fremdidentifizierung voraussetzende Spielen einer anderen Rolle als der eigenen ist bei dieser, den Lernenden vom Inhalt her sicherlich stark ansprechenden Geschichte wahrscheinlich auch am Schluß der Behandlung noch immer motivierend genug. Ob er auch Spaß an der Versprachlichung hat, hängt wiederum von Steuerung und Arbeitsweise ab.

Die zu erbringende sprachliche Leistung beschränkt sich auf einen Dialogpart. Die Äußerungen des Reporters, die zugleich antwortsteuernde Funktion haben, sind gegeben. Laut Lehrerbegleitbuch können die Antworten "in Partner- oder Gruppenarbeit aus dem Text abgeleitet werden" (S. 65). Geht man davon aus, daß dies mindestens die 7. Stunde ist, in der sich die Lernenden mit dem gleichen Text beschäftigen und daß es sich um eine "gute Lernergruppe" handelt, so könnte hier wohl auch die Möglichkeit erwogen werden, dem Lernenden mehr oder überhaupt Gelegenheit zum eigenständigen Versprachlichen zu geben. Statt direkt nachzuschlagen und teilweise abzuschreiben, könnten die Lernenden bei Bedarf die Geschichte unter dem Aspekt der Leitfragen des Reporters vorher noch einmal still durchlesen. Dann aber sollten sie versuchen, ihre Antworten selbst zu formulieren. Auch wenn dies schriftlich geschieht (wegen der notwendigen Kontrollmöglichkeit), sollte die Fiktion des Interviews doch insofern aufrechterhalten bleiben, als einer der Partner die Fragen vorliest bzw. mit *Read-*

and-look-up-Technik mündlich vorträgt, so daß nicht beide mit dem Text arbeiten. (Es sind also zwei Arbeitsblätter mit getrennten Dialogpartien nötig.) Es wäre allerdings zu überlegen, ob man nicht auch einmal ein nicht durch schriftliches Formulieren vorbereitetes (aber durch sechs Stunden Textbeschäftigung fundiertes) 'Drauflosreden' riskieren sollte. Hier könnte der Lehrende als Reporter durch die Klasse gehen und den sprechfreudigen Lernenden der Reihe nach die Rolle von Dr. Petherton übergeben. Bei auftretenden Schwierigkeiten kann der Lehrende als '*ghost-speaker*' unauffällig helfen.

Expertengespräch

Die zweite Übung ist insofern anspruchsvoller, als beide Dialogpartien selbständig versprachlicht werden müssen. Auch inhaltlich müssen die Lernenden weiterdenken und neue Gesichtspunkte finden. Für einige *ideas* werden ihnen die englischen Formen geliefert. Die gegebenen Strukturhilfen betonen die 'wissenschaftliche' Argumentationsweise, derer der Lernende sich hier bedienen soll. (Der Argumentationsdiskurs muß vorher geübt werden, z.B. durch den **Übungstyp 6.6.3 "Argumentieren"**.) Für das Gelingen eines solchen Wissenschaftlergesprächs ist Einfallsreichtum und Sprechfreudigkeit vonnöten. Die Fragen und Antworten könnten in vier oder fünf Gruppen schriftlich vorbereitet werden (Dr. Petherton und drei oder vier andere Wissenschaftler); sie wären dann jedoch (nach Korrektur durch den Lehrenden) mündlich frei vorzutragen.

Fazit

Die Analyse der Beispiele aus *GOOD ENGLISH* hat gezeigt, daß die eingangs gestellte Frage nach dem Stellenwert der Übungen in bezug auf die Entwicklung der Gesprächsfähigkeit differenziert zu beantworten ist. Die Entscheidung für einen Sprechakt als "Lernziel" gewährleistet nicht eo ipso, daß man es mit einer Übung zur mündlichen (oder auch schriftlichen) produktiven Kommunikationsfähigkeit zu tun hat. Die Angabe von Sprechakten stellt eine inhaltliche Lernzielbestimmung dar, die nicht als solche, d.h. losgelöst von der Zuordnung zu Zielsetzungen gesehen werden kann, die sich entweder auf die sprachlichen Subsysteme oder auf die Kommunikationsfähigkeiten richten. In welchem Übungstyp sich die pragmatischen Inhaltsbestimmungen verwirklichen, hängt von den übrigen Merkmalskategorien ab. Die "Redemittel" zu den "Sprechfunktionen" enthalten grammatische und lexikalische Lernprobleme. Erst wenn diese von den Lernenden in entsprechend aufgebauten Übungssequenzen bewältigt worden sind, kann die Versprachlichung von Sprechakten im Rahmen von Übungen zur Gesprächsfähigkeit in Angriff genommen werden. Geschieht dies ohne solche Vorbereitung, so besteht die Gefahr, daß die Ausprägungen von SCHÜLERTÄTIGKEIT, MATERIALGESTALTUNG, STEUERUNG und ARBEITSWEISE sich nicht zu einer sinnvollen Übung koordinieren lassen und sich gegenseitig behindern. Das schriftliche Ausfüllen eines Lückentextes aufgrund vorgegebener Auswahl-Elemente, die die zu lernenden Redemittel enthalten, ist nicht dazu geeignet, diese Redemittel frei verfügbar zu machen. Eine solche Übung ist nur als Ergebnis eines Kompromisses zu verstehen, der zwischen Anspruch und Wirklichkeit vermitteln zu müssen meint. Eine solche 'Vermittlung' wird aber weder einem realistischen Anspruch noch der Wirklichkeit realer Leistungsfähigkeit gerecht. Auch mit Hauptschülern dürfte die freie Verfügbarkeit begrenzter Redemittel erreichbar sein, wenn ein durchdachter, an den Möglichkeiten der Lerngruppe und den übungs-immanenten Gesetzmäßigkeiten gleichermaßen orientierter Übungsaufbau geschaffen wird. Die notwendigen Abstriche dürfen nicht das sensible Gleichgewicht zwischen den Merkmalsausprägungen verletzen, sondern müssen sich auf die Quantität und den Grad der Differenziertheit des zu beherrschenden Sprachmaterials beschränken.


LET'S GO

Für die Analyse der aus *LET'S GO* (Band 2 und 3) ausgesuchten Beispiele wird eine Darstellungsweise gewählt, bei der die Übungen in den Gesamtkontext der Lektionserarbeitung und der dahinterstehenden didaktisch-methodischen Konzeption gestellt werden. Dies empfiehlt sich, weil die Beispiele aus allen drei Lektionsteilen stammen, denen in bezug auf das Üben unterschiedliche Funktionen zugesprochen werden. Der A-Teil dient zunächst "der situativen Einführung neuen Wortschatzes, neuer Sprechakte und neuer Strukturen" (Lehrerbuch Bd. 2, S. L 0.9), in den "anschließenden

Aufgaben" dann auch deren Anwendung und Übertragung "auf die eigene Situation" (Lehrerbuch Bd. 3, S. 10). Der B-Teil "enthält einen Text sowie Aufgaben zum Leseverstehen" (Lehrerbuch, Bd. 2, ebd.). Der C-Teil ist "Übungsspeicher für die situative Anwendung und Festigung des erlernten Sprachmaterials in abwechslungsreichen Aufgaben" (Lehrerbuch Bd. 3, ebd.). Durch die Einbettung ergibt sich die Gelegenheit, den in dieser Arbeit vertretenen Übungsbegriff, der nicht immer mit der konventionellen Lehrwerkkonzeption übereinstimmt, in der direkten Konfrontation mit der Praxis, d.h. mit dem für die Praxis maßgebenden Medium, zu überprüfen. Es geht dabei nicht um die Terminologie, sondern darum, daß die Wirklichkeit durch unterschiedliche Begrifflichkeiten auch unterschiedlich erschlossen wird.

BEISPIEL 1: Gesprächsfähigkeit im A-Teil

4 Use your English: "What would you like?"



a) - What would you like?
 - An egg sandwich, please.
 - Here you are.
 Anything else? A drink?
 - Oh, yes. A cup of tea, please.

b) - What would you like?
 - Have you got any **cheeseburgers**?
 - No, sorry. How about **fish and chips**?
 - Oh, yes. **Fish and chips**, please.

c) - What would you like?
 - Have you got any **ice cream**?
 - No, sorry. How about **a jam tart**?
 - No thanks. I don't like **jam tarts**.
 But those **cakes** look nice. Two, please.

Spielt die Szenen.
 Ihr könnt auch andere Dinge bestellen:
 a hamburger
 a glass of milk
 Jam sandwiches

Im A-Teil der Unit 1 des 2. Bandes, S. 9, findet sich eine *Use your English*-Übung. Unter dieser, in jeder Unit wiederkehrenden Überschrift werden Übungen angeboten, in denen "die erlernten Redemittel in einer möglichen Realsituation angewendet" werden. "Die kleinen Dialoge eignen sich zum wiederholten Einüben und bereiten freiere szenische Ausgestaltungen vor" (Lehrerbuch Bd 2, S. L0.9). Die Übung gehört damit in die sog. 3. Lernphase: "Anwendung und Transfer", der nach der gängigen, auch diesem Lehrwerk zugrundeliegenden Drei-Phasen-Theorie als 1. Phase: "Darbietung und Sprachaufnahme" und als 2. Phase: "Sprachverarbeitung und Übung" vorausgehen (vgl. 1. Teil, Kap 1, S. 9). In der 2. Phase handelt es sich um die "Speicherung der neuen Redemittel" durch "imitative Übungen des Nachsprechens und Nachlesens" (wodurch "eine zuverlässige Festigung" und "ein hoher Grad an Sprechgeläufigkeit erreicht werden" soll) sowie um die "Durcharbeitung des Materials, meist mit einfachen Reihenübungen" und durch "Veränderung des Sprachmaterials in Substitutions- und einfachen Transformationsübungen". Der Abstand zur 3. Phase wird wie folgt verdeutlicht: "Sicherlich stellt die fehlerfreie Imitation eines kleinen Musterdialogs einen Höhepunkt der Lernarbeit dar, doch gemessen an den Zielstellungen[sic!] eines hauptschulgemäßen Englischunterrichts handelt es sich nur um eine Übergangsstufe zum freien Gebrauch erlernter Strukturen und Redemittel in neuen Situationen." (Bd 2, S. L0.15) In den "Transferaufgaben" werden "durch Substitution von einzelnen Redeteilen" die "Handlungsmöglichkeiten und der Verwendungsradius der Redemittel in einem Maße erhöht, das die Bewältigung auch zukünftiger Situationen in Aussicht stellt". Je größer die "Variationsmöglichkeiten" werden, umso mehr können "alle möglichen Situationen erdacht werden" (ebd.).

Die im Schülerbuch vorgeschlagene Übung

Die hier zu bewältigende "Realsituation" ist ein Verkaufs- bzw. Bestelldialog ("*What would you like?*") in einem englischen *café*. Der Dialog wird in drei verschiedenen, im Schwierigkeitsgrad abgestuften Variationen angeboten. Der Wortschatz ist bis auf *any* bekannt, zwei der Strukturen aus dem Dialogpart des Verkäufers sind neu: *Anything else?* und *How about ...?*. Die Zielsetzung der Übung scheint im Bereich der Gesprächsfähigkeit zu liegen, nämlich in der eigenständigen Versprachlichung

der Sprechakte: "Etwas zu essen/ trinken bestellen. Vorschläge machen und darauf reagieren" (Zielangabe im Lehrerbuch, S. L9). Die Übung wäre also dem **Übungstyp 6.2.1 "Versprachlichung von Sprechaktsequenzen/ Reaktionsäußerungen"** zuzuordnen. Eine genauere Prüfung, wie dieses Ziel erreicht werden soll, läßt die Zuordnung jedoch fraglich erscheinen.

Der Einstieg geschieht durch das Anhören der Dialoge vom Tonträger und das anschließende Nachspielen. Der Übergang zur eigenständigen Produktion vollzieht sich durch die Tätigkeit des Ersetzens, und zwar hier der möglichen Eßwaren. Es wird vorgeschlagen, "in Partnerarbeit schriftlich abgewandelte Kurzdialoge" erstellen und vorspielen zu lassen. Ob den Lernenden bei der Erstellung das Schülerbuch mit all seinen Hilfen zur Verfügung steht, wird offengelassen, ist aber anzunehmen.

Dem berechtigten Zweifel daran, ob die Redemittel den Lernenden auf diese Weise für künftige (spielerische) Situationsbewältigungen mündlich frei verfügbar zu machen sind, kann mit dem ebenso berechtigten Hinweis auf den (wenn auch unterschiedlichen) Schwierigkeitsgrad der Dialoge begegnet werden. Angesichts der Tatsache, daß sie auch noch neue Elemente enthalten, ist eine Lösung der Aufgabe ohne Unterstützung durch das Schriftbild kaum denkbar. Da jedoch die Zielsetzung des "freien Gebrauchs" vom Lehrwerk ausdrücklich (auch für Hauptschüler) bejaht wird, muß der hier vorgeschlagene Weg in Frage gestellt werden.

Alternativvorschlag

Eine methodische Voraussetzung, die hier gemacht wird, besteht darin, daß die Dialoge jeweils als ganze zu bewältigen sind. Dies geht nur durch gedächtnismäßiges Einprägen, wozu das mehrmalige Nachspielen dient. Die Aufmerksamkeit des Lernenden wird dadurch auf die Reproduktion von etwas autoritativ (durch den Tonträger) Vorgegebenes gelenkt, anstatt auf den von ihm gewünschten bzw. angebotenen Inhalt. Diese einmal eingenommene Haltung ändert sich vermutlich auch nicht bei der Substitution einzelner Elemente.

Eine Möglichkeit, den Lernenden zu einer eher produktiven **Haltung** zu veranlassen, bestünde darin, daß er sich von vorneherein auf das Spielen seiner eigenen Rolle konzentriert. Damit ein rein mündliches Agieren möglich wird, müßten die Portionen entsprechend klein sein, d.h. es wären zunächst wieder strukturell gebundene Mini-Dialoge zu üben, die dann zu den hier vorgeschlagenen Kurzdialogen zusammengesetzt werden. Es müßte also eine "einfache Reihenübung" mit grammatischer Zielsetzung im Sinne des **Übungstyps 3.2.1 "Grammatische Strukturübung"** vorgeschaltet werden, die - der Phasentheorie zufolge - der "Sprachverarbeitung und Übung" zuzuordnen ist. Ohne diese Vorbereitung läuft das Ersetzen im Dienste von "Sprachanwendung und Transfer" Gefahr, sein gestecktes Ziel nicht zu erreichen. Der These vom qualitativen Unterschied zwischen "Sprachverarbeitung" und "Sprachanwendung" soll hier die These vom quantitativ zunehmenden Komplexitätsgrad bei gleichbleibend eigenständiger Versprachlichung entgegengestellt werden.

Das bedeutet für die MATERIALGESTALTUNG ein Aufteilen der Kurzdialoge in einzelne Mini-Dialoge:

- (1)
 - *What would you like?*
 - Eßwaren (mit/ ohne Artikel, im Singular/ Plural), *please*.
 - *Here you are.*
- (2)
 - *What would you like?*
 - *Have you got any + Eßwaren (im Plural)?*
 - *No, sorry.*
- (3)
 - *How about + Eßwaren (mit/ ohne Artikel, im Singular/ Plural)?*
 - *Oh, yes, + Eßwaren , please.*
- (4)
 - *How about + Eßwaren .?*
 - *No thanks. I don't like s.o.*
- (5)
 - *What would you like?*
 - *These + Eßwaren (Plural) look nice. Zahlwort, please.*
- (6)

- *Anything else? A drink?*

- *Oh, yes, + Getränke (mit/ ohne Mengenangabe), please.*

Die STEUERUNG der Auswahl-Elemente braucht dann auf jeden Fall nicht mehr mit Hilfe des Schülerbuches zu erfolgen, sondern kann entweder durch die Lernenden selbst, also ohne Vorgabe (Voraussetzung dafür ist, daß die Wörter vorher 'gelernt' bzw. in einer speziellen Wortschatzübung abgerufen wurden) oder in Form einer Preistafel (Folie, Tafelzeichnung) geleistet werden. Ob die Antworten positiv oder negativ ausfallen, läßt sich dadurch steuern, daß die 'ausgegangenen' Dinge auf der Tafel durchgestrichen sind.⁵⁴² Hier könnte die im Lehrwerk eingeführte Rubrik "*Your English folder*", eine Art thematischer Zusammenstellung des Vokabulars, zur Anwendung kommen.

Die ARBEITSWEISE kann nun so aussehen, daß tatsächlich mündlich gearbeitet wird. Zur Einführung der einzelnen Mini-Dialoge, vor allem bei denen, die neue Strukturen enthalten, ist natürlich eine vorherige schriftliche Präsentation und evtl. Erklärung angebracht. Beim Durchspielen der Mini-Dialoge sollte die Möglichkeit, auf die schriftliche Version zu rekurrieren, jedoch nicht mehr bestehen. Solange das Schriftbild vorhanden ist, wird das auditive Gedächtnis sehr viel weniger aktiviert. Die Klanggestalt prägt sich nicht genug ein, und die Möglichkeit des mündlichen Verfügbarmachens wird erheblich eingeschränkt. Sehr schwachen Lernenden kann immer noch - zur Erinnerung - ein schneller Seitenblick auf die schriftliche Form gestattet werden (sie sollte wirklich möglichst seitlich angebracht werden, als Hilfe für den Notfall), doch selbst dann sollten sie dazu angehalten werden, nicht abzulesen, sondern in *Read-and-look-up*-Technik zu agieren. Ein paar schnelle Durchgänge mit direkter Lehrerkontrolle sind am besten reihum im Klassenverband möglich. Es könnte auch eine Aufteilung in Gruppen von Käufern und Verkäufern erfolgen, die sich gegenseitig den Ball zuspielen. Auf jeden Fall dominiert die Haltung des Rollenspiels (wobei der Verkäufer eine fremde Rolle spielen muß), d.h. es findet kein mechanisches Substituieren statt, sondern jeder Lernende aktualisiert die Bedeutung sowohl der austauschbaren Einzelelemente als auch der Gesamtsituation und trifft eine freie Auswahl.

Was so in kleinen, überschaubaren Portionen geübt worden ist, kann nun im Sinne des **Übungstyps 6.2.1 "Versprachlichung von Sprechaktsequenzen/ Reaktionsäußerungen"** durch die Aneinanderreihung von verschiedenen Sprechaktsequenzen zu einem Kurzdialog zusammengestellt werden. Gegen die Darbietung von Musterdialogen ist zwar nichts einzuwenden (zusätzliche Hörverstehensübung), doch sollten nicht sie nachgespielt werden, sondern stattdessen sollten die eigenen, nun in Partnerarbeit mündlich (evtl. mit schriftlichen Notizen) zu erstellenden Kurzdialoge vorgespielt werden. In Ausnahmefällen kann immer noch der auswendiggelernte Musterdialog an die Stelle des eigenen treten. Im Normalfall dürfte dies jedoch unter den geschilderten Umständen nicht nötig sein.

Übersetzungsübung aus dem Workbook

Im Lehrerbuch wird noch auf eine Übersetzungsübung aus dem Workbook (S. 4, Nr. 6) verwiesen, die unter der Rubrik "*I can speak English*" als schriftliches(!) Pendant zu den "*Use your English*"-Übungen des Schülerbuchs konzipiert sind. Hier präsentiert sich ein Kurzdialog, der aus den im Schülerbuch vorgestellten Dialogelementen zusammengesetzt ist. Der Verkäuferpart ist auf Englisch gegeben. Der Kundenpart muß anhand der deutschen Äußerungen selbständig produziert werden. Der Zuordnung dieser Übung zum **Übungstyp 6.6 "Dolmetschübung"** steht die Schriftlichkeit entgegen. Mündlich funktioniert sie nur (d.h. ohne in ein Wort-für-Wort-Übersetzen auszuarten), wenn die Redemittel schon beherrscht sind, also z.B. nach den oben geschilderten Übungsdurchgängen. Ein schriftliches Fixieren ist sinnvoll, wenn es um einsichtiges und einprägendes 'Lernen' geht oder um die Orthographie. (Das Schreiben als schriftliche Ausdrucksfähigkeit scheidet hier allein schon aufgrund der Textsorte aus.) An dieser Stelle wäre es nur gerechtfertigt, wenn es sich um eine Abschreibübung (mit Hilfe des Schülerbuches) zur ersten Festigung handelte - was hier wohl nicht intendiert ist. Dem eigenständigen Übersetzen aber muß die Festigung vorausgehen. Die Orthographie als solche kann kaum Lerngegenstand sein, wo es um mündliche Kommunikation geht. Die Lernenden brauchen die Kurzdialoge nicht richtig schreiben zu können, um sie mündlich verfügbar zu haben. An diesem Punkt müßte ernstgemacht werden mit der Priorität des Mündlichen.

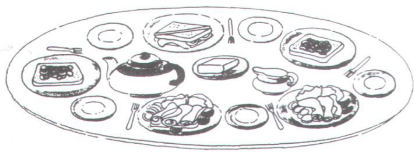
Rollenkarten und ihre Anwendung





Einen festen Bestandteil des Lehrwerks bilden die sog. "Rollenkarten", Karten zur Steuerung von Rollenspielen, die die Situation und den Inhalt der Gesprächsäußerungen auf Deutsch vorgeben. Eine der Rollenkarten zu dieser Unit ("Bestellung im Restaurant") greift unmittelbar auf die oben analysierte *Use your English*-Übung zurück; die zweite bringt mit der Thematisierung eines Angebotsgesprächs beim Picknick eine Situationsübertragung. Solange die besprochene "Anwendungs- und Transferübung" nach den im Lehrerbuch gegebenen Vorschlägen so wenig 'anwendungsbezogen' bearbeitet wird, ist der Sprung zur freien Versprachlichung der Rollenkarten unüberwindbar. Sollen deren wertvolle Anregungen nicht illusorisch bleiben, so müssen die Lernenden in der oben skizzierten Weise Schritt für Schritt an die Verwirklichung herangeführt werden. Dann könnten diese Rollenkarten nicht nur in der jeweiligen *Unit* eingesetzt werden, sondern im Sinne eines 'Fünf-Minuten-Englisch' reihum und durcheinander als 'Fünf-Minuten-Sketch' in fast jeder Stunde. So entsteht allmählich ein Vorrat an Kommunikationssituationen, die wieder und wieder spielerisch frei bewältigt werden, indem sich jeweils zwei Lernende auf ein Rollenspiel ihrer Wahl vorbereiten, und zwar anhand von Notizen, nicht aber durch eine schriftliche Ausarbeitung. Diese *Sketche*, in denen die Lernenden sowohl in ihrer eigenen als auch in einer angenommenen Rolle agieren, wären dem **Übungstyp 6.1 "Bausteindialog"** oder dem **Übungstyp 6.7.3 "Rollengespräch"** zuzuordnen.

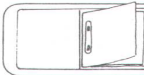
BEISPIEL 2: Grammatik

5 A funny tea table

There's something wrong with this tea table.



There are some  But there aren't any 
 There's some  There isn't any 
 Can you go on?
 There are some...
 There's some...
 There aren't any...
 There isn't any...

 Your English folder: see page 102

Die an die *Use your English*-Übung anschließende Übung "A funny tea table" ist als "grammatische Strukturübung" (**Übungstyp 3.2.1**) einzustufen. Als inhaltliche ZIELSETZUNG wird im Lehrerbuch angegeben: "Some in bejahten - any in verneinten Aussagesätzen". Hinzuzusetzen wäre noch: vor Substantiven im Singular und Plural. Das zur Übung benötigte Sprachmaterial besteht aus einer Aneinanderreihung von gleichstrukturierten komplexen Einzelsätzen bzw. Satzpaaren (je nachdem, ob vor *but* ein Komma oder ein Punkt gesetzt wird), in denen beide Lernprobleme enthalten sind, während die Lexeme (hier Eßgeschirr) ausgewechselt werden. Als SCHÜLERTÄTIGKEIT ergibt sich somit das Ersetzen. Denkbar wäre auch die Gestaltung als Mini-Dialog:

- Are there any ...?
- Yes, there are some ..., but there aren't any ...

Oder etwas einfacher, so daß die beiden Lernprobleme in verschiedenen Äußerungen vorkommen:

- Are there any ...?
- Yes, there are some ... / No, there aren't any ...

Man kann jedoch auch die Aussage "There's something wrong with this tea table" als Initialäußerung eines Dialogs ansehen und die folgende Aussage als Reaktionsäußerung im Sinne einer erweiternden Modifizierung (vgl. die "Systematik dialogischer Sprechaktsequenzen", II.a). Die Wiederholung der ersten Aussage in einer Reihenübung würde jedoch nicht das anstehende Lernproblem üben.

Der Satz ist wohl auch eher als situationsbeschreibende Aufgabenstellung zu verstehen, nämlich als spielerische Aufforderung, zu sagen, was denn nun hier nicht stimmt. Die STEUERUNG der Auswahl-Elemente erfolgt nur semantisch, nämlich durch bildliche Darstellung, d.h. die Lexeme müssen selbständig versprachlicht werden. Die Voraussetzung dafür kann durch die vorangehende Übung Nr. 1 ("What's on the table?") und durch entsprechende Lern-Aufgaben geschaffen werden. Dabei ist allerdings darauf zu achten, daß die Wörter produktiv abgerufen werden und nicht nur rezeptiv, wie

z.B. in der zugehörigen *Workbook*-Übung (Bd. 2, S. 2, Nr. 2), wo aus den gegebenen Wörtern lediglich das richtige herausgesucht werden muß. Sind die Lernenden noch zu sehr mit dem Finden der englischen Lexeme beschäftigt, ist ein effizientes Üben des grammatisch bedingten Gebrauchs von *some* und *any* nicht möglich. Hier zeigt sich, daß eine Trennung von lexikalischer und grammatischer Zielsetzung bzw. eine eindeutige Akzentsetzung beidem zugutekommt.

Bei der ARBEITSWEISE wird die Frage nach dem Medium vom Lehrerbuch nicht beantwortet. In einem ersten Durchgang ist die Hilfestellung durch die schriftliche Präsentation der Struktur unerläßlich. Zur weiteren einsichtigen Festigung könnte auch eine *Workbook*-Übung (hier nicht vorhanden) eingeschoben werden. Danach aber sollte die Übung (vielleicht in einer späteren Stunde) unbedingt noch einmal mündlich durchgeführt werden, da das Lernproblem nur so bis zur freien Verfügbarkeit gebracht werden kann. Die für die Einführung und erste Festigung gültige traditionelle Reihenfolge: Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben ist dergestalt zu erweitern, daß auf das schriftliche Arbeiten unbedingt noch einmal das mündliche Arbeiten folgt, und zwar nun nicht mehr imitativ (nachsprechend, nachlesend), sondern produktiv. Als Sozialform eignet sich für die ersten Durchgänge die Arbeit im Klassenverband, für die abschließenden Durchgänge, die weniger fehleranfällig sind, auch die Partnerarbeit. Ob die Übung als Ratespiel oder vielleicht auch als Gruppen-Wettbewerb zu organisieren ist, hängt sehr stark von dem sozialen Klima in der Lerngruppe ab.

BEISPIELGRUPPE 3: Leseverstehen

Aus dem B-Teil der Unit 7 des 2. Bandes, S. 69-70, sollen im Zusammenhang mit dem zugehörigen Text die beiden unter der Überschrift "*Let's check*" stehenden "Aufgaben zum Leseverstehen" (Lehrerbuch, S. L0.9) analysiert werden. Der Haupttext der Lektion wird demnach nicht mehr - wie in früheren Lehrwerken - als Vorwand für die Einführung neuer Grammatik und neuen Vokabulars angesehen, sondern im Sinne eines Kommunikationstrainings als Mittel, das "Verständnis längerer zusammenhängender Texte" zu entwickeln (Lehrerbuch, S. L0.5). Wörter und Strukturen aus dem A-Teil werden z.T. aufgegriffen. Der Text enthält ca. 23 unbekannte Vokabeln. "Neue Strukturen werden nicht eingebracht" (S. L0.9).

It was a sunny morning in May. Mrs. Wheeler came into the classroom.

"Good morning, 2b."

"Morning, Mrs. Wheeler."

"It's the school fête next month. We want to make some money - for the new swimming pool. 3a is going to wash cars, so we can't do that. And Ic is going to sell books and comics. What are we going to do? Who has got a good idea?"

"How about a bucket shower?" Julia said.

"What's a bucket shower?" Mrs. Wheeler asked.

"It's a shower with a plastic bag and a bucket. I can draw it on the board."

Everyone liked the idea.

"Let's have a bucket shower, then", Mrs. Wheeler said.

"Mrs. Wheeler," Chris said. "Are you going to sit under the the bag of water, too?"

"What? Me? I thought you children ..."

"Yes", a girl said. "But we need teachers, too. It's more fun with the teachers."

"I see. All right, then - How about the headmaster? Are you going to ask him, too?"

"Oh, yes! That's a very good idea."

On the day of the fête, it was sunny and warm. A lot of parents came. Everyone liked the bucket shower, and 2b made a lot of money. Children and teachers went under the bag. They sat there for a few minutes, then SPLASH! They had a shower, and everyone laughed.

Now the headmaster was sitting on the chair. Everyone wanted to throw a bag of sand into the bucket, children, parents - and teachers. The headmaster put up an umbrella.

"Hey, sir, that's not fair!" the children shouted

"Why not?" the headmaster asked. He got out a book and started to read.

One bag after another landed in the bucket. But the cotton didn't break. Five minutes - ten minutes. The cotton still didn't break. The headmaster closed his umbrella and looked up. At that moment a very small girl threw her last bag of sand. The cotton broke. - SPLASH!

Texterarbeitung

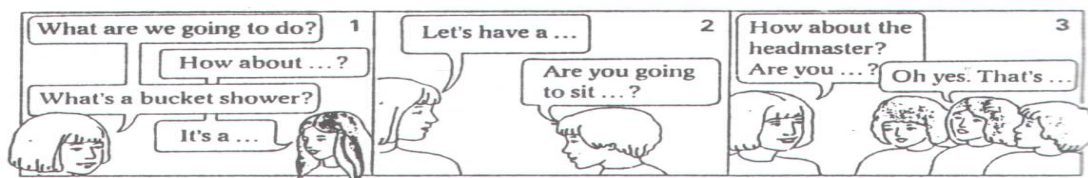
Zur "Texterarbeitung", die ja unserer Typologie zufolge auch als Übung (zum Leseverstehen) interpretiert werden kann, werden folgende Vorschläge gemacht: Der von erklärenden Illustrationen begleitete Text wird abschnittsweise behandelt. Die zum Verständnis unerläßlichen Vokabeln werden entweder vorher oder nach der ersten Darbietung erklärt. Die Darbietung erfolgt mehrmals, und zwar vom Tonträger. "Während der letzten Darbietung können S still mitlesen." (S. L69) Dann werden Fragen zum Inhalt gestellt, die von den Lernenden aus dem Text beantwortet werden. Danach "ein bis zwei Lesedurchgänge" (vermutlich laut) und weitere Klärung "nicht verstandener Stellen".

Zu dieser Art der Textbehandlung ist anzumerken, daß die Spezifität des Lesetextes hier unberücksichtigt bleibt, indem er (wie alle Lektionstexte, die auf Tonträgern zur Verfügung stehen) **zunächst** hörend aufgenommen werden soll. Zwar enthält der Text Dialogpassagen, doch verweisen die Einschübe mit "X said" eindeutig auf die Textsorte der schriftlich erzählten Geschichte, etwa des Romans. Zudem ist die Textkonstitution, z.B. die Aneinanderreihung von bis zu sechs Äußerungen in einem Re-deteil, viel zu komplex für einen reinen Hörtext. Das Mitlesen am Schluß soll denn auch wohl diesen Schwierigkeiten abhelfen. Es hat zu diesem Zeitpunkt jedoch weder die im **Übungstyp 4.7 "Mitlesen"** auf das Hörverstehen bezogene Funktion noch kann es als **"Mithören"** im Sinne des **Übungstyps 5.6** interpretiert werden. Dieser soll neben der Festigung der Umsetzung vom Schriftbild in die Klanggestalt (nicht umgekehrt, wie beim Hörverstehen!) das Lesetempo (als verstehendes Lesen) fördern, das sich dem Tonträger anpassen muß. (Vgl. S. 169)

Das mehrmalige laute Lesen hat für das Leseverstehen keine unmittelbare Funktion und ist einer direkten Assoziation zwischen dem Schriftbild und der Bedeutung (ohne dazwischengeschobene Klanggestalt) u.U. sogar hinderlich. Wenn dies dennoch empfohlen wird, so wohl deswegen, weil der Text hier eben nicht nur als Lesetext angesehen wird, den es zu verstehen gilt, sondern weil die Lernenden die sprachlichen Elemente des Textes überwiegend in ihren aktiven Sprachspeicher aufnehmen sollen. Es findet also gleichzeitig ein Gedächtnistraining statt, das sich sowohl auf den Inhalt als auch auf die Form bezieht. Die eigentliche Überprüfung des Textverständnisses die das Kriterium für eine **Übung** ist, erfolgt nicht bei der Erarbeitung (die aus dem Text zu beantwortenden Fragen garantieren nicht unbedingt das Verstehen), sondern in den speziellen *Let's check*-Aufgaben.

Erste *Let's check*-Übung

1 In the classroom



What did they say? Look at the pictures and finish the sentences.

Nach den ersten 16 Zeilen soll durch die erste der Übungen eine "Absicherung des Textverständnisses" erreicht werden. Die MATERIALGESTALTUNG dieser Übung sieht so aus, daß aus einzelnen Textelementen ein unvollständiger Dialog zusammengestellt ist, bei dem die Satzenden z.T. fehlen. Die SCHÜLERTÄTIGKEIT des Vervollständigens vollzieht sich offenbar ohne weitere steuernde Hilfen (gemäß der Aufgabenstellung darf nicht im Text nachgesehen werden), sondern muß selbständig geleistet werden. Dies kann jedoch nur funktionieren, wenn die Lernenden den Text nicht nur verstanden, sondern - zumindest was diesen dialogischen Teil angeht - entweder in seiner englischen Formgebung behalten haben und aus dem Gedächtnis reproduzieren können oder aber aufgrund der Kenntnis des Inhalts die fehlende Form eigenständig produzieren können.

Übungen mit relativ hohem Produktionsanteil figurieren in der Typologie nicht unter den rezeptiven, sondern unter den produktiven Zielsetzungen. Von der MATERIALGESTALTUNG her (Dialog) weist die Übung zunächst auf die Gesprächsfähigkeit. Hier käme der **Übungstyp 6.7.3 "Rollengespräch"** in Frage, der allerdings nicht als Vervollständigungsübung konzipiert ist, da er der anspruchsvollen "freien Gesprächsteilnahme" zugerechnet wird. Auf niedrigerem Niveau, mit einer Variante zum Vervollständigen, könnte der **Übungstyp 6.2.1 "Versprachlichung von Sprechaktsequenzen/ Reaktionsäußerungen"**, in Anspruch genommen werden, denn auch in dem vorgelegten Dialog handelt es sich um Sprechaktsequenzen. Eine schriftlich-mündliche ARBEITSWEISE (AbleSEN - mündliches Vervollständigen) ist aufgrund der MATERIALGESTALTUNG (fehlende Satz-

den) möglich, und zwar als Partnerarbeit (bei ausreichender Sicherheit) oder als Arbeit im Klassenverband. Was die Zuordnung zu diesen Übungstypen jedoch erschwert, ist die Tatsache, daß der Übungsdialo­g kaum einen Transferwert besitzt, sondern eindeutig auf den Lektionstext bezogen ist. Eine textbezogene produktive Übung findet sich in der Typologie unter der Zielsetzung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit, und zwar als **Übungstyp 7.2 "Zusammenfassende Darstellung"**, die auch eine vervollständigende Variante hat. In der Tat kann man den Übungsdialo­g (bei dem auch schriftliche Bearbeitung empfohlen wird) als die Quintessenz des Gesprächs über den Beitrag der Klasse zum Schulfest ansehen.

Dennoch herrscht der Eindruck vor, daß alle diese Einordnungsversuche die Lehrwerkübung nicht adäquat erfassen können. Sie entzieht sich der Typologie, weil sie - entgegen der im Lehrbuch angegebenen Zielsetzung - eben nicht primär auf die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit des Leseverstehens gerichtet, sondern dem traditionellen Schema der Lektionserarbeitung verpflichtet ist. Dazu gehört eben nach dem gedächtnismäßigen Aufnehmen des Textes (durch mehrmaliges Lesen) die Reproduktion des Textes, den die Lernenden sich in (möglichst schriftlicher) Form und Inhalt einverleiben sollen. Hier stößt die Typologie infolge ihrer konsequenten Ausrichtung auf die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit an ihre Grenzen.

Eine Zuordnung zu Übungstypen des Leseverstehens ist dagegen möglich bei den **Anschlußübungen des Workbooks** (S. 36, Nr. 1 und 2). Die erste Übung entspricht dem **Übungstyp 5.1 "Gezieltes ergänzendes Lesen"**, da sie im Gegensatz zu der Übung im Schülerbuch die Vervollständigung des gegebenen Lückentextes mit Hilfe von Mehrfach-Antworten (Auswahl aus drei Elementen) vorsieht, also nur eine rezeptive, die Bedeutung erkennende Tätigkeit verlangt (wenn auch nicht so gezielt, wie der Übungstyp dies vorsieht). Bei der zweiten Übung entsteht die Geschichte, indem vorgegebene Aussagen den passenden Bildern zugeordnet werden. Die Übung könnte sowohl dem **Übungstyp 5.3.2 "Inhaltliches Globalverstehen: Vergleich mit Überschrift, Resümée, Bild"** als auch dem **Übungstyp 5.4.2 "Detailverstehen: Vergleich mit visuellen Inhaltsaussagen"** zugeordnet werden, da der Unterschied zwischen Global- und Detailverstehen nicht thematisiert wird.

Eine weitere, mehr auf das Detailverstehen gerichtete echte Leseverstehensübung zu dem gleichen Ausgangstext findet sich als zusätzlicher Vorschlag im Lehrbuch (S. L69). Sie entspricht dem **Übungstyp 5.4.1 "Detailverstehen: Vergleich mit verbalen Inhaltsaussagen"**, und zwar in der Version mit muttersprachlichen Formulierungen. Gegeben sind die deutschen Entsprechungen von Äußerungen aus dem Dialogteil, die im englischen Text durch Wiedererkennen der gleichen Bedeutung zu finden sind. Es handelt sich vorwiegend um Formulierungen, die nicht wörtlich übersetzt werden können, wodurch die Zuordnungsaufgabe an Reiz und Wirkung gewinnt (wenn dies ins Bewußtsein gehoben wird).

Zweite Let's check-Übung

2 The fête - the shower - the head master

a) The fête

Why did the school have a fête?

What was the weather like?

Who came to the fête?

c) The headmaster

Why did the headmaster put up his umbrella? -

He didn't want a ...

How long was he on the chair?

Did he have his shower?

b) The shower

Did people like the bucket shower?

Who went under the bag?

What happened when the cotton broke?

Die zweite der **Let's check**-Aufgaben repräsentiert den am weitesten verbreiteten **Übungstyp 5.8 "Fragen zum Lesetext beantworten"**, der durch seinen Anteil an fehleranfälliger produktiver Sprechen oder Schreiben von allen Möglichkeiten der Überprüfung die unsicherste ist (vgl. S. 170). Durch die im Lehrbuch vorgeschlagenen differenzierenden Maßnahmen wird die geforderte Leistung z.T. so stark modifiziert, daß die Zuordnung wieder fragwürdig erscheint. Nach zuerst mündlicher (mehrmaliges Nachsprechen), dann schriftlicher Bearbeitung sollen "leistungs-schwächere S [...] Satzanfänge als zusätzliche Hilfe [erhalten], ggf. auch Auswahlantworten. Leistungsstärkere S

werden angehalten, die letzte Frage in ausführlicher Form zu beantworten." (S. L69/ 70). Die gegebenen Satzanfänge entsprechen der vervollständigenden Variante a). Die Alternative der Mehrfach-Antworten hat jedoch zur Folge, daß aus der produzierenden Übung eine Zuordnungsübung im Sinne des **Übungstyps 5.4.1 "Detailverstehen: Vergleich mit verbalen Inhaltsaussagen"** wird, die nur eine rezeptive, die Bedeutung erkennende Leistung verlangt. Die Alternative für die leistungsstärkeren Lernenden bedeutet eine Kombination der rezeptiven Zielsetzung mit einer produktiven, die fast der in **Übungstyp 7.2 "Zusammenfassende Darstellung"**, Variante d) geforderten Leistung im Bereich der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit entspricht.

Fazit

Die Gesamtanalyse der Beispielgruppe 3 hat gezeigt, daß die Hauptfunktion des Textes hier nicht darin besteht, als Mittel zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit des Leseverstehens zu dienen. Getreu dem als Gütezeichen geltenden Prinzip der Multifunktionalität werden Text und Übungen dazu verwendet, den Lernenden hören, lesen, sprechen und schreiben und somit vielfältig mit den in diesem Text verwendeten Sprachmitteln umgehen zu lassen. Hier besteht die Gefahr, daß der Text sich zum Selbstzweck verselbständigt und seine eigentliche Funktion, den Lernenden zur fremdsprachlichen Kommunikation in der Sprachwirklichkeit zu befähigen, einbüßt. Der traditionellen 'Einheitsbehandlung', der auch dieser Text unterworfen ist, soll die in der vorliegenden Arbeit vertretene These entgegengehalten werden, daß sich die verschiedenen Kommunikationsfähigkeiten nur entwickeln lassen, wenn den unterschiedlichen Zielsetzungen auch durch eine gezielte und differenzierte Übungspraxis, die die Textbehandlung einschließt, entsprochen wird.

Im vorliegenden Fall spricht nichts dagegen und vieles dafür, diesen Text aus dem zweiten Band eines Hauptschullehrwerks primär oder gar ausschließlich zur Entwicklung des Leseverstehens zu nutzen. Er erfüllt alle Bedingungen eines interessanten, die entsprechende Altersgruppe motivierenden Lesetextes. Mit dem durch echte Überprüfungsaufgaben zu sichernden Verstehen könnte es sein Bewenden haben, und man könnte zum nächsten Text bzw. zur nächsten Übung übergehen. Ein größeres Angebot an Texten, von denen einige wirklich nur als Lesetexte benutzt werden, wäre der Motivation der Lernenden sicher nicht abträglich und sei es nur, damit das längere Verweilen bei einem entsprechend geeigneten anderen Text nicht zur Routine wird.

BEISPIEL 4: Hörverstehen

Bei den Aufgaben zum Hörverstehen scheint das Durchbrechen der einheitlichen Lektionserarbeitung in diesem Lehrwerk tatsächlich gelungen. Unter "*Listening comprehension*" werden im C-Teil Hörtexte auf dem Tonträger angeboten, deren Wortlaut nur im Lehrerbuch zu finden ist. Im Schülerbuch stehen nur die Aufgaben zur Überprüfung des Hörverstehens. Allerdings sind diese Übungen durchweg als fakultativ gekennzeichnet. Dies ist bedauerlich, weil es dazu führen könnte, daß die Lehrenden solche Übungen als schmückendes, aber entbehrliches Beiwerk ansehen und ihren Lernenden so die Schulung einer unentbehrlichen und immer wichtiger werdenden Kommunikationsfähigkeit vorenthalten.

Police Report: <u>missing child</u>		Date
name		age
address		
times and places	time	place
1		
2		
3		
clothes		

In Unit 4 C, Nr. 5, des 2. Bandes, S. 41, hören die Lernenden eine Polizeimeldung über einen vermißten Jungen. Der Hörtext enthält sechs unbekannte Wörter, die jedoch aus dem Kontext zu erschließen sind. Sie erhellen ebenfalls aus der Suchkarte, deren Ausfüllung zur Überprüfung des Hörverstehens im Sinne eines selektiven, die wichtigsten Informationen herausfilternden Hörens dient. Die Übung entspricht dem **Übungstyp 4.10 "Suchaufgabe"**. Situationsangabe und Handlungsanweisung gewährleisten eine eindeutige Steuerung. Der Anteil an produktivem Schreiben ist relativ gering, da es sich eigentlich nur

um die Rekonstruktion der durch das Paßbild halb verdeckten Wörter handelt. Differenzierungsmöglichkeiten ergeben sich durch die Bereitstellung von verschiedenen ausgefüllten Suchkarten. Evtl. können die Lernenden selbst den Grad an Hilfestellung bestimmen, den sie wünschen. Wenn im Lehrerbuch ein "drittes Abspielen zur Selbstkontrolle" empfohlen wird, so kann damit nur die subjektive Überprüfung gemeint sein, die die objektive Kontrolle nicht ersetzt. Diese wäre durch ein Lösungsblatt für Selbst- oder Partnerkontrolle zu erreichen..

Die nach dem Anhören schriftlich und individuell erfolgende Bearbeitung hat hier durchaus einen Bezug zur Sprachwirklichkeit. Die Suchkarte ist eine authentische Textsorte, bei der auch die Orthographie nicht zu vernachlässigen ist, denn um verwendbar zu sein, müssen die Angaben zu entziffern sein. Das Ganze wäre auch als Spiel zu organisieren, und zwar als Gruppenwettbewerb. Die Lernenden verlesen selbst Polizeimeldungen nach dem gegebenen Muster, in denen die relevanten Informationen variiert werden, und die andere Gruppe ändert die Suchkarten entsprechend ab.

BEISPIELGRUPPE 5: Übungen aus dem C-Teil

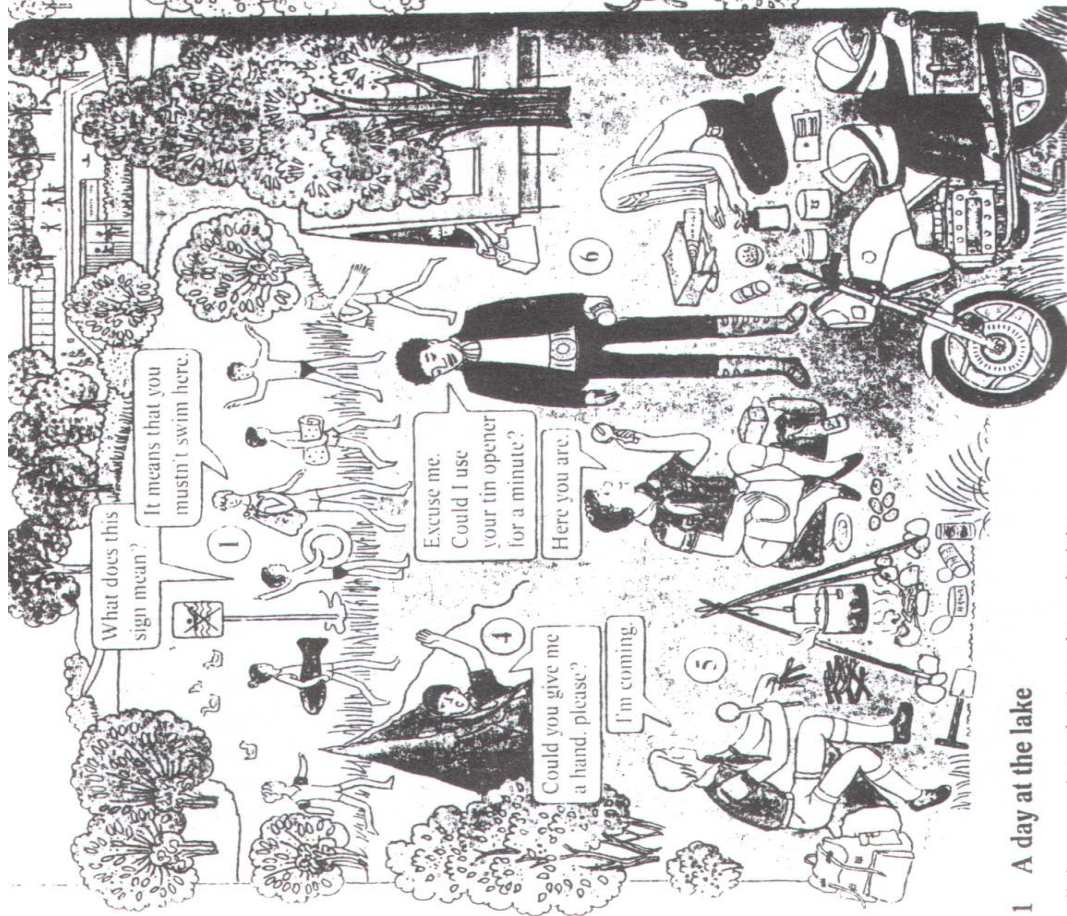
Aus dem C-Teil der Unit 6 des 3. Bandes, S. 58-60 werden abschließend die Übungen 1-3 analysiert.

Übung 1

Die Übung 1 ist im Zusammenhang mit einer im Lehrerbuch vorgeschlagenen **vorbereitenden Übung** zu sehen, die das Relativpronomen *who* im Sinne des **Übungstyps 3.2.1 "Grammatische Strukturübung"** behandelt. Als feststehende Strukturelemente fungieren *I/ We can see* bzw. *There's/ There are* und *who*. Als lexikalische Füllung dient die Beschreibung der auf dem Bild dargestellten Situationen. Die in Form einer Substitutionstafel angeordneten Sätze entsprechen den von Übung 1. Sie sollen zuerst gelesen werden, was einen Einprägungseffekt zur Folge hat. Danach werden "Teile der Sätze [...] allmählich gelöscht." (S. 107). Damit beginnt die eigentliche Übung, bei der die Lernenden nun innerhalb der gleichbleibenden Struktur die austauschbaren Personenangaben, gesteuert durch das Bild, selbständig finden und das 'Lernproblem' *who* einsetzen sollen. Die Relativsatzfüllung bleibt stehen.

Nach dieser Vorbereitung erscheint die Bearbeitung der **Übung 1** fast wie ein Rückschritt im Schwierigkeitsgrad, da sie das eben zumindest teilweise selbständig zu Produzierende nun nur rezeptiv zu bewältigen aufgibt. Aus der ungeordneten Auflistung der beiden Gruppen von Satzteilen sind die richtigen einander zuzuordnen, wobei das Bild wieder die semantische Steuerungsfunktion übernimmt. Eine spezifische Zielsetzung ist nicht mehr zu erkennen. Die verlangte Leistung besteht allein in der richtigen Zuordnung, die lediglich Text- und Bildverstehen voraussetzt. Von einer Übung zum Leseverstehen kann dennoch nicht gesprochen werden, weil es sich um strukturell gebundene Sätze handelt, die kaum geeignet sind, speziell das Leseverstehen zu entwickeln. Eine Einordnung in die Typologie ist deshalb nicht möglich. In bezug auf das 'Lernproblem' *who* ist eher ein Gedächtniseffekt als ein Übungseffekt zu verzeichnen. Die Lernenden werden noch einmal mit Relativsätzen konfrontiert, indem sie sie lesend aufnehmen. Die anschließend empfohlene schriftliche Bearbeitung (also Abschreiben) soll diesen gedächtnismäßigen Vorgang wohl noch intensivieren.

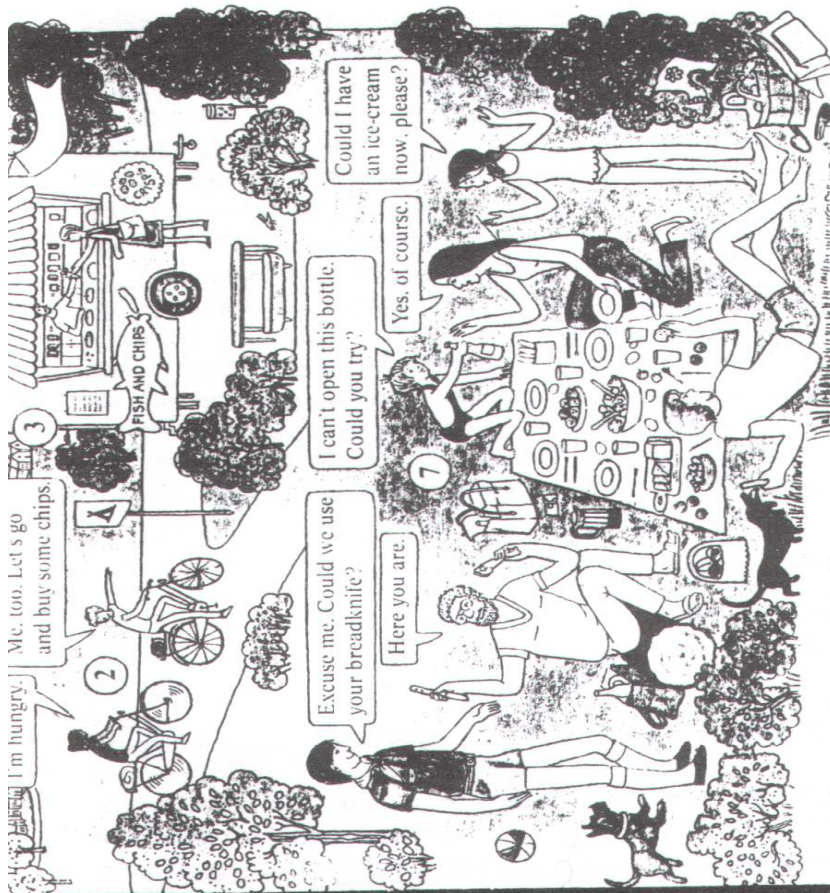
Um diese Übung für die grammatische Zielsetzung (Bildung von Relativsätzen) effektiver zu gestalten, und zwar im Sinne des zusammensetzenden **Übungstyps 3.4 "Komplexsatzübung"**, sind geringfügige Änderungen an den Merkmalskategorien erforderlich. Die Klasse wird in zwei Gruppen aufgeteilt. Die eine Gruppe wählt die Personen aus dem Bild aus und produziert mündlich und frei die erste, relativ einfache Satzhälfte. Dies dürfte nach der Übung mit der Substitutionstafel nicht zu schwierig sein, zumal schwächeren Lernenden innerhalb der Gruppe geholfen werden kann. Die andere Gruppe fügt den passenden Relativsatz an und vollendet damit das Satzgefüge. Evtl. können die schwierigeren und nicht mündlich verfügbaren Strukturen in *Read-and-look-up*-Technik oder durch Zuflüstern der Gruppenmitglieder anhand eines Arbeitsblattes mit den schriftlichen Formulierungen produziert werden. Diese Formulierungen können vorher von den Gruppen innerhalb einer Übung zur selbständigen Versprachlichung von Bildinhalten (vgl. den mündlichen **Übungstyp 6.3.2 "Beschreiben"** bzw. den schriftlichen **Übungstyp 7.3.1 "Bildkommentar"**) erstellt werden. Der Lehrende überprüft die Äußerungen (z.B. *Some children want to go swimming*, das den Relativsatz *who want to go swimming* ergibt) vor Beginn des Wettkampfspiels. Nach der Halbzeit findet der 'Platzwechsel' als Satzhälftenwechsel statt.



1 A day at the lake

All these people are having a day at the lake. Look at the picture. What can you say?

1. We can see some children who want to go swimming.



2 Who are these people?

Talk about them. Examples:



This is the boy who needs the breadknife. He says, "Excuse me, we've forgotten..."



This is the little girl who can't open the bottle. She says, "I can't... Could you..."

Please go on:



This is the ... who ...



needs help with his tent. would like an ice-cream.



Übung 2

Durch Übung 2 soll nun die Verbindung zwischen beschreibenden *who*-Sätzen und den Sprechhandlungen der beschriebenen Personen hergestellt werden. Die typische 'Bildbeschreibungs'-Konstruktion mit *This is ... who ...* (wobei die Identifizierung anhand der 'Fahndungsphotos' geschieht) wird allerdings in der Sprachwirklichkeit kaum die wörtliche Rede nach sich ziehen. Die Übung ist aufgrund ihrer unkommunikativen MATERIALGESTALTUNG (nicht kontextualisierbare Aufeinanderfolge von Sätzen) keinem Übungstyp der Gesprächsfähigkeit (die hier zweifellos intendiert ist) zuzuordnen. Primär soll hier offensichtlich das Versprachlichen der in wörtlicher Rede sich äussernden Sprechakte geübt werden, denn sie sind selbständig zu produzieren, während die beschreibenden Relativsätze vorgegeben sind. Eine Veränderung der Übung in Richtung auf den **Übungstyp 6.2.1 "Versprachlichung von Sprechaktsequenzen/ Reaktionsäußerungen"** könnte wie folgt aussehen. Als pragmatischer Auslöser für die wörtliche Rede wäre z.B. die Wiederaufnahme des szenischen *There's/ There are* aus der Übung 1 durchaus geeignet. Dadurch ergäbe sich eine Redekonstellation, die die Organisation eines Drei-Personen-Spiels erlaubt. Mit der situierenden Formel: *Look, there's a boy who needs help with his tent.* kann der unmittelbar bevorstehende und sozusagen erahnte Sprechakt des um Hilfe bittenden Jungen eingeführt werden: *Could you give me a hand, please?* Worauf einer der Beobachter mit der entsprechenden Reaktionsäußerung antworten könnte: *I'm coming.* Die Weiterführung des Dialogs nach der Initialäußerung (statt des vorgeschlagenen unnatürlichen Rumpfbildes) dürfte den Lernenden bei entsprechender Vorbereitung⁵⁴³ keine unüberwindbaren Schwierigkeiten bereiten. Gerade bei der Abschätzung des den Lernenden zumutbaren Schwierigkeitsgrades ist der Motivationsfaktor in Anschlag zu bringen. Die Gestaltung der kleinen Szenen ist sicherlich sehr viel motivierender als die im Lehrbuch empfohlene getrennte Abarbeitung der Relativsatzkonstruktion mit *This is* (wieder anhand einer Art Substitutionstafel), die anschließende "Wiederholung der Redemittel" im Klassenverband (L: *What does he say?* Sch: *Excuse me, could we use ...*) und die abschließende schriftliche Bearbeitung. Die bei den Lehrwerkvorschlägen ständig spürbare Angst, daß mündliches Arbeiten zu schwer sein könnte, ist solange berechtigt, wie mit 'nicht-gelernten' und daher nicht verfügbaren Redemitteln geübt wird.

Übung 3

3 You're at the lake with friends

What would you say to your friends or to other people who are around? Look at pages 58 and 59.

1. *You can't open a bottle.*
2. *You've forgotten the tin opener.*
3. *You're thirsty.*
4. *You'd like another piece of cake.*
5. *You need help with the camping cooker.*
6. *You don't understand a sign.*
7. *A friend has got a magazine. You'd like to read it.*
8. *You want to write a postcard. You haven't got a biro or a pencil.*
9. *You'd like to go swimming.*
10. *It starts to rain.*

Die Übung 3 bringt die Rückbesinnung auf die eigene Rolle. Die in den vorgegebenen Sätzen beschriebenen Situationen (semantische Steuerung durch metasprachliche Angaben) sollen von den Lernenden sprechhandelnd bewältigt werden. Die Übung entspricht damit dem **Übungstyp 6.2.1 "Versprachlichung von Sprechaktsequenzen/ Reaktionsäußerungen"**, Variante b), d.h. mit selbständiger Produktion. Allerdings bietet die MATERIALGESTALTUNG zusammen mit der steuernden Aufgabenstellung (*What would you say*) wieder nur einen unvollständigen, pragmatisch und damit auch motivational unbefriedigenden Dialog, denn der Sprechakt des Lernenden bleibt ohne Reaktion.

Über die ARBEITSWEISE ist im Lehrbuch nichts ausgesagt. Wurden die Redemittel vorher 'gelernt' (vgl. Anm. 543), so steht einer schriftlich-mündlichen Partner- oder auch Gruppenarbeit (mit *Read-and-look-up*-Technik) nichts im Wege. Sie ist auf jeden Fall effektiver als die gemeinsame Arbeit im Klassenverband. Selbst- oder besser Partnerkontrolle wird durch ein Lösungsblatt möglich.

3. ÜBUNGEN ZU BESTIMMTEN LERNPROBLEMEN IN LEHRWERKEN FÜR DEN FRANZÖSISCHUNTERRICHT

Untersucht wird die Behandlung der **Objekt- und Adverbialpronomen** in den über einen Zeitraum von insgesamt 18 Jahren sich erstreckenden verschiedenen Ausgaben von *ETUDES FRANÇAISES* (Klett) und in dem in den letzten drei Jahren erschienenen Lehrwerk *D'ACCORD* (Diesterweg 1987-1989). Von *ETUDES FRANÇAISES* werden berücksichtigt: *COURS DE BASE* (1972-1979), *COURS INTENSIF* (1977-1980), *ECHANGES* (1981-1983) und *ECHANGES. COURS INTENSIF* (1989). Die Pronomen stellen ein komplexes Lernproblem dar, dem innerhalb der französischen Grammatik und - was wichtiger ist - innerhalb der Sprachwirklichkeit eine entscheidende Bedeutung zukommt. Ein kohärenter Text ist ohne pronominalen Rückbezug nicht denkbar. Die Schwierigkeit der Beherrschung der französischen Pronomen für deutsche Lernende liegt einmal in ihrer Funktionsvielfalt, die in der deutschen Muttersprache keine eindeutigen Parallelen hat, zum anderen in der teilweisen Homophonie verschiedener Funktionsträger.

Bei den verbundenen Personalpronomen, für die die Stellung vor dem Verb charakteristisch ist, sind zunächst die **direkten** und die **indirekten Objektpronomen** auseinanderzuhalten, wobei allerdings nur die formal unterschiedliche 3. Person (*le, la, les* und *lui, leur*) ein besonderes Lernproblem darstellt. Die Wahl zwischen ihnen ist aufgrund des Wissens um die Valenz der Verben zu treffen (*écouter qn* und *demander à qn*).

Davon zu trennen sind die unverbundenen, sog. **betonten Personalpronomen**. Die Formidentität der 3. Person Sg. mask. (*lui*) mit der 3. Person Sg. mask. und fem. der indirekten Objektpronomen stellt eine erhöhte Verwechslungsgefahr dar, die sich vor allem dort negativ auswirkt, wo bestimmte Verben unterschiedliche Strukturen verlangen (*Je m'intéresse à lui / Je pense à lui* vs. *Ça lui plaît / Je lui raconte tout*).

In bezug auf die **Stellung der Pronomen** braucht der bejahte Imperativ, bei dem die Pronomen nachgestellt werden (Regarde-le! Demande-lui) eine Sonderbehandlung. Außerdem ist die Veränderung der 1. und 2. Person Sg. zu berücksichtigen (Regarde-moi! Raconte-moi!). Weitere Stellungsbesonderheiten sind beim **Gebrauch von Modalverben** zu beachten sowie beim **Futur composé**, wo die Pronomen vor dem Infinitiv stehen (*Tu peux lui parler / Il faut la réparer / Je vais le faire*). Als abweichend muß hier das **Passé composé** herausgestellt werden (*Je leur ai parlé*). Das gleiche gilt für **laisser faire** und **faire faire**, wobei zwischen Sätzen mit einem Objekt (direkt: *Je la laisse/ fait sortir*) und zwei Objekten (Personenobjekt indirekt: *Je leur fait laver la voiture*) unterschieden werden muß. Bei der Verwendung von **Doppelpronomen** (direkte und indirekte) gibt es zwei verschiedene Stellungsregeln, einmal für die beiden ersten Personen Sg. und Pl. (nachgestelltes direktes Pronomen: *Il me le dit*), zum anderen für die 3. Person Sg. und Pl. (vorgestelltes direktes Pronomen: *Il le lui dit*). Das letztere Phänomen scheidet allerdings für das mündliche Verfügbarmachen aus, da das direkte Pronomen der 3. Person in der gesprochenen Sprache inzwischen so gut wie nicht mehr zu hören ist (*Il lui a dit* statt *Il le lui a dit*). Die Ausnahme bei der Stellung ist wieder der **bejahte Imperativ**, bei dem in allen Fällen die direkten Objektpronomen vor den indirekten stehen (*Passe-le-moi!*).

Verwechselbar mit den genannten Objektpronomen sind die **Adverbialpronomen y und en** vor allem in ihrer Eigenschaft als Vertreter von vorwiegend Sachobjekten mit *à* und *de* (einschließlich des partitiven *de*), während sie als Vertreter von adverbialen Ortsbestimmungen mit *à, en, dans* etc. bzw. mit *de* leicht zu unterscheiden sind. Ihre Stellung entspricht der der Objektpronomen; bei einer Kombination stehen sie nach diesen. Beim bejahten Imperativ bildet die Zusammenstellung *m'en* eine Ausnahme.

Die Tatsache, daß das Phänomen der Objekt- und Adverbialpronomen in den meisten Fällen Alternativentscheidungen verlangt, macht auch ein **kontrastives Üben** notwendig. Das bedeutet, daß das Phänomen über einen längeren Zeitraum hinweg präsent bleibt und Wiederholungen einschließt. Fragen der Progression werden hier nur am Rande berührt. Die Progression ist von den jeweiligen Lehrwerken vorgegeben und kann nur sporadisch vom Lehrenden abgeändert werden. In den auf drei oder vier Jahre berechneten Lehrwerken werden im ersten Band nur die direkten und indirekten Objektpronomen im Aussage- und Fragesatz behandelt, alles andere folgt im zweiten Band. Bei den kürzeren Kurskonzepten (*Cours intensif*) werden auch die Adverbialpronomen und die Stellung beim Imperativ im ersten Band behandelt, während die Stellung bei Doppelpronomen und bei *faire faire* dem zweiten Band vorbehalten bleibt.

Es soll hier der Frage nachgegangen werden, ob die in den Lehrwerken gemachten Vorgaben ein Üben ermöglichen, das den Lernenden die genannten grammatischen Phänomene für die Kommunikation verfügbar macht. Pronomen als Mittel des Verweisens auf vorher schon Gesagtes begegnen in jeder Art von Kommunikation, besonders häufig jedoch im Gespräch, wo sie zum unverzichtbaren Bestandteil natürlicher Rede gehören. Der **richtige Gebrauch der Pronomen in der freien mündlichen Kommunikation** wäre somit eine adäquate Zielsetzung für diese Grammatikübungen. Zu analysieren sind SCHÜLERTÄTIGKEIT, MATERIALGESTALTUNG und STEUERUNG als Merkmale, über die vom Lehrwerk entschieden wird, sowie die ARBEITSWEISE als Konkretisierung der Durchführung der Übungen, bei deren Diskussion sich herausstellt, ob die Vorgaben sinnvoll genutzt werden können oder evtl. abzuändern sind.

Die Form der MATERIALGESTALTUNG entscheidet weitgehend darüber, in welcher Weise bzw. bis zu welchem Grad der Verfügbarkeit jeweils geübt werden kann. Grundsätzlich sind bei einem solchen komplexen Phänomen zwei Übungsphasen zu unterscheiden. Auf die einführende Erklärung und Bewußtmachung folgt zunächst ein **einsichtiges Anwenden im Sinne einer kognitiven Wissens- oder Regelanwendung**. Eine Bereitstellung der Pronomen für den Sprachgebrauch (sozusagen ohne Bedenkzeit) kann jedoch nur durch ein anschließendes **'automatisierendes' Üben** in kleinen Schritten erreicht werden. Damit ist nicht mechanischer *Patterndrill* gemeint, sondern ein Üben, bei dem häufig gebrauchte Versatzstücke der mündlichen Rede in fester assoziativer Verbindung mit bestimmten Sprechakten 'ins Ohr' bzw. ins auditive Gedächtnis gebracht werden, um sie dort für bestimmte semantisch und pragmatisch festgelegte Situationszusammenhänge abrufbar zu machen.

Üben in strukturell freien Textformen

Für die erste Übungsphase scheinen die Lehrwerkübungen bestimmt zu sein, die sich der nicht strukturell gebundenen Textformen bedienen, also kürzere oder längere Dialoge, Erzähltexte und Mischtexte. Sie sind entweder mit Lücken versehen, die aus dem Zusammenhang durch die Pronomen zu **vervollständigen** sind (**Übungstyp 3.3.2 "Grammatische Lückentextübung"**) oder mit gekennzeichneten Objekten bzw. adverbialen Bestimmungen, die durch die Pronomen (gemäß ihrer Funktion) zu **ersetzen** sind (**Übungstyp 3.2.2 "Grammatische Ersetzungsübung"**). Es handelt sich meist um komplexe Übungen, wo verschiedene Gruppen von Pronomen zusammen vorkommen. In beiden Übungstypen sind die das Lernproblem repräsentierenden Pronomen mit der Aufgabenstellung als Steuerungselemente gegeben, aus denen die richtige Auswahl zu treffen ist. Bei den Übungen zum Ersetzen muß zusätzlich die morpho-syntaktische Einbettung selbständig geleistet werden. Bei den Übungen zum Vervollständigen wird ihm diese Aufgabe durch die Lückensetzung abgenommen.

BEISPIEL 1

Quand Luc fait les courses ...

Remplacez les mots en italiques par en, y ou un pronom objet.

Mme Robin rentre du travail. Son fils, Luc, 8 ans, est à la maison.

Mme Robin: «Dis-moi, Luc, tu peux aller au supermarché, s'il te plaît? Je n'ai pas le temps de passer *au supermarché* maintenant, j'attends un coup de téléphone.»

Luc: «Ah non, alors! Je viens *du supermarché*, je ne vais pas retourner *au supermarché*» [...]

(*Echanges, Ed. longue*, Band 2, Lektion 4B, Übung 4, S. 37)

BEISPIEL 2

Jean-Luc et Martine

Voilà des phrases. Faites un texte. Remplacez les mots en italiques par en.

1. Jean-Luc et Martine aiment faire du sport ensemble. Jean-Luc fait du canoë. Martine aussi aime faire *du canoë*. 2. Jean-Luc a deux canoës. Martine a un *canoë*. [...]

(*Echanges. Cours intensif*, Band 1, Lektion 6C, Übung 5, S. 66)

BEISPIEL 3

Dialogues. Ajoutez les pronoms personnels.

Au bureau

1. - Vous avez une jolie robe.

- Elle ... plaît?
- Oui. Ce vert ... va très bien.
- 2. - Vous ... apportez le courrier, s'il ... plaît?
- Tenez, ... voilà. Vous voulez ... dicter quelque chose?
- Non. Pas maintenant. [...]

(*Cours intensif*, Band 1, Lektion 8C, Übung 8a, S. 56)

BEISPIEL 4

Dans un magasin de disques

Mettez "lui/ leur" ou "le/ la/ les".

Thierry est dans un magasin de disques. Il va vers un vendeur et ... demande: «Vous avez le dernier disque de Jean-Luc Lahaye?» Le vendeur va chercher un disque et ... montre à Thierry. [...]

(*D'Accord*, Band 1, Lektion 7, Übung 9, S. 82)

Es bietet sich eine schriftliche Arbeitsweise an, in Einzelarbeit zu Hause oder als Stillarbeit. Möglich wäre auch ein Vorlesen in der Klasse, was für den einzelnen Lernenden aber weniger effektiv ist. Als Motivationsform kommt nur die Anwendung der Grammatikkenntnisse in Frage. Die Motiviertheit der Lernenden hält sich dabei vermutlich in Grenzen, zumal der am Lektionstext bzw. an der Welt der Lehrbuchpersonen orientierte Inhalt wohl kaum neuen Antrieb zu geben vermag.

Strukturübungen: Mini-Dialoge

Der Bedeutung, die den 'automatisierenden' Mini-Dialogen zukommt, scheint in allen Lehrwerken Rechnung getragen zu werden. Den weitaus größten Teil der Übungen zu den Pronomen stellt nämlich diese strukturell gebundene Materialform dar, die dem **Übungstyp 3.2.1 "Grammatische Strukturübung"** zuzuordnen ist. Die verwendeten Mini-Dialoge orientieren sich inhaltlich fast ausschließlich an den Texten der Lektionen, und zwar durchgängig in allen Lehrwerken. Damit bleibt der Lernende auch hier auf die Lehrbuchwelt mit ihren Personen und Situationen festgelegt. Dies bedeutet, daß sich das in den Sprechaktsequenzen als pragmatischen Einheiten enthaltene kommunikative Potential nicht recht entfalten kann, weil der Lernende sich nicht persönlich angesprochen fühlt. Eine Übertragung auf die eigene Situation wird nur ganz selten angeregt:

BEISPIEL 5

Le petit déjeuner des Neveu

a) *Les Neveu prennent du café? - Oui, ils en prennent.*

Ils mangent du fromage? - Non, ils n'en mangent pas.

b) *Et vous? Qu'est-ce que vous prenez le matin?*

Vous prenez du café? ...

(*Cours de base*, Band 2, Lektion 8, Übung 3, S. 41)

Die auszutauschenden Lexeme (z.B. *thé, lait, sucre*) werden als solche gegeben. Der Teilungsartikel ist selbständig zu finden. In b) wird durch das *vous* statt eines Schülerdialogs nur ein Lehrer-Schülerdialog suggeriert. Bezeichnenderweise findet sich im Lehrbuch dann auch noch der Vermerk: "Teil b) kann bei Zeitmangel entfallen."

Die Transferierbarkeit hängt eng zusammen mit der Stimmigkeit der verwendeten Sprechaktsequenzen. Seltsamerweise scheinen gerade bei dem Versuch, sich von dem Lektionsbezug zu befreien, Mini-Dialoge "ohne Anspruch auf Kontextualisierbarkeit" (so der immerhin problembewußte Kommentar in den "Elementen zur Unterrichtsplanung" des *COURS INTENSIF*, Bd 1, S. 77 von 1979) zu entstehen, wie z.B. die folgenden.

BEISPIEL 6

Qu'est-ce que tu vois?

1. Tu vois le disque? - Oui, je le vois

Et l'armoire? - Je la vois aussi.

2. Tu vois les bananes (Bild)? - Oui, je les vois.[...]

(Cours de base, Band 1, Lektion 7C, Übung 7, S. 29)

BEISPIEL 7

Qu'est-ce qu'on fait?

1. *Voilà une orange, tu la manges? - Oui, je la mange.*

2. *Voilà un journal. Tu le lis? - Oui, je le lis.[...]*

(Cours intensif, Band 1, Lektion 4B, Übung 9b, S. 22)

In Beispiel 6 müssen die Austauschelemente aufgrund von bildlichen Darstellungen selbständig versprachlicht werden, in Beispiel 7 sind Substantive und Verben in der verlangten Form gegeben.

Die Zahl der Dialoge, bei denen der Initialäußerung und der Reaktionsäußerung Sprechakte unterlegt werden können, die den sozialen Verhaltensmustern der Sprachwirklichkeit entsprechen, ist in den jüngeren Lehrwerken höher als in den älteren. Als besonders unproduktiv erweist sich der Typ des Informations-Sprechaktes, der den Lektionstext abfragt:

BEISPIEL 8

Sur les grands boulevards

1. *Daniel regarde la Simca? - Oui, il la regarde.*

Monique regarde aussi la Simca? - Non, elle ne la regarde pas.

2. *Mme Leroc prend son parapluie? - Oui, elle le prend.*

Monique prend aussi ... [...]

(Cours de base, Band 1, Lektion 12, Übung 9, S. 57)

Bei dem folgenden Beispiel, das - wie die Überschrift andeutet - einen Vorschlag versprachlicht (IV b⁵⁴⁴), wobei allerdings die positive Reaktion in dieser sprachlichen Form höchstens mit emotional gereiztem Unterton möglich ist, wirkt die Einbeziehung des Lernenden in die fingierte Welt von Daniel und Monique (oder wird er wieder ausgeschlossen, und die Lehrbuchpersonen sprechen unter sich?) eher störend:

BEISPIEL 9

"Qu'est-ce qu'on fait?"

1. *On écoute les disques de Daniel? - Oui, on les écoute.*

2. *On apporte l'électrophone de Monique? - Oui, on l'apporte.[...]*

(Cours intensif, Band 1, Lektion 4, Übung 9, S. 22)

Eine Übertragung auf die Schülersituation wäre jedoch ohne weiteres möglich, indem die Lernenden (mit der zur Verfügung stehenden Lexik) sich gegenseitig Vorschläge machen, was sie (in bestimmten Situationen) tun könnten. Allerdings sollten sowohl positive als auch negative Reaktionen möglich sein. Die Verneinung wird im *COURS INTENSIF* in der gleichen Lektion eingeführt wie die direkten Objektpronomen. Das Nebeneinander beider Formen stellt kein unüberwindliches Lernproblem dar (der neue *COURS INTENSIF* und *D'ACCORD* bringen beides gleichzeitig). Dadurch, daß die älteren Ausgaben von *ETUDES FRANÇAISES* vier bis fünf Lektionen Abstand halten zwischen dem Üben in bejahenden und verneinenden Sätzen, begeben sie sich einer kommunikativ äußerst wichtigen Möglichkeit.

Die meisten der Dialoge, die von Situationen ausgehen, in denen sich die Lehrbuchpersonen befinden oder in denen sie sprechen, könnten umfunktioniert werden in Dialoge, in denen die Lernenden sich selbst in fingierten Situationen spielen. Die Chance, eine engagierte Sprecherhaltung mit intellektueller und emotionaler Beteiligung zu erzielen, wie sie für eine lebendige Wechselrede charakteristisch ist, würde sich dadurch beträchtlich erhöhen.

BEISPIEL 10

"Les Cartier font du camping"

1. *Marc, tu prends la table? - Oui, je la prends.*

2. *Tu prends aussi les chaises (Bild)? - Oui, je les prends.*

(Echanges, Band 1, Lektion 4A, Übung 3, S. 21)

Statt die Lehrbuchpersonen Bitten äußern zu lassen, könnten die Lernenden dies in einer fingierten Situation selbst tun. Die Sprechsituation (III b) würde allerdings an Natürlichkeit gewinnen, wenn die Bitten auch negativ beschieden werden könnten. Dann müßte jedoch eine plausible Erklärung geliefert werden. Durch eine Änderung des Verbs wäre eine Sprechaktsequenz zu realisieren, bei der negative Antworten weniger problematisch sind: "Vergewissernde Informationsfrage, ob man etwas hat bzw. (etwa in einer Umzugssituation, die von der Lexik her nahegelegt wird) mitgenommen hat" (I a):

Tu as la table? - Oui, je l'ai.

Tu as aussi les chaises? - Non, je ne les ai pas.

Durch eine solche Übung könnten überdies die Versatzstücke *je l'ai* bzw. *je les ai* und *je ne l'ai pas* bzw. *je ne les ai pas* zur Vorbereitung auf das Passé composé 'automatisiert' werden. Dies geschieht in Beispiel 11, das wiederum sehr leicht auf die Schülersituation zu übertragen ist. Hier werden die gleichen sprachlichen Formen als Suchaktion interpretiert. Die Information verliert dadurch den Charakter der funktionslosen Vergewisserung:

BEISPIEL 11

"Sylvie cherche quelque chose"

1. *Ecoute, Frédéric. Tu as le guide Michelin?*

Oui, je l'ai. Voilà. / Le guide Michelin? Non, je ne l'ai pas.

2. *Tu as le dépliant sur Etrezat?*

Oui [...]

(D'Accord, Band 1, Lektion 6, Übung 11b, S. 68)

In dem folgenden viergliedrigen Dialog sollen die Lernenden sich wieder gegenseitig über die Aktivitäten der Lehrbuchpersonen ausfragen, eine rein didaktisch motivierte Sprechaktsequenz, die allerdings leicht umzufunktionieren ist:

BEISPIEL 12

Chez l'épicier

Posez des questions aux camarades.

1. - *Est-ce que M. Poulin achète de la farine?*

- *Oui, il en achète.*

- *Est-ce qu'il prend du café?*

- *Non, il n'en prend pas.*

2. - *Est-ce que Mme Guyon [...]*

(Echanges, Ed. courte, Band 2, Lektion 6, A+B, Übung 2c, S. 44)

Stattdessen wäre folgender, zur Vorbereitung des Einkaufszettels der Lernenden dienender Dialog denkbar:

On achète de la farine? - Oui, on n'en a plus.

Est-ce qu'on prend du café? - Non, on en a encore.

Die abgeänderten Reaktionsäußerungen, die - nach entsprechender Vorbereitung - durchaus im Bereich der bis jetzt erreichten sprachlichen Möglichkeiten der Lernenden liegen, entsprechen der hier gewählten Sprechaktsequenz (Vorschlag machen - Annehmen bzw. Ablehnen des Vorschlags mit jeweiliger Begründung, IV b). Es bleibt bei der 3. Person Sg. Nur bekommt sie hier die Form, in der sie normalerweise in diesem Kontext vorkommt, während die in der Lehrbuchübung vorgeschlagene Kommentierung in der Sprachwirklichkeit kaum ein Pendant hat und folglich auch nicht intensiv geübt werden muß, ja eigentlich gar nicht geübt werden darf, um nicht unnötig Zeit zu verschwenden.

Damit die Mini-Dialoge ihre 'automatisierende' Funktion erfüllen können, muß eine mündliche ARBEITSWEISE gewährleistet sein, die eine entsprechende STEUERUNG voraussetzt. Gegenüber den auf die Lehrbuchpersonen bezogenen Situationsangaben der Lehrwerkübungen hätte eine auf die Lernenden selbst bezogene kommunikative Aufgabenstellung zunächst, wie gesagt, den Vorteil größerer Motivationskraft. Die Frage stellt sich nun, ob hier auch eine Steuerung möglich ist, die zum einen das Gedächtnis nicht überfordert, und die zum anderen eine Konzentration auf das zu übende grammatische Phänomen garantiert, ohne daß der Lernende durch andere Lernprobleme abgelenkt wird. Die Satzstruktur muß also bekannt sein, die verwendete Lexik muß entweder verfügbar sein oder gegeben werden.

In den Lehrwerkübungen sind die Austauschelemente meist formal vorgegeben oder aufgrund von bildlichen Darstellungen zu versprachlichen. Zuweilen muß das Verb als zu dem (ersetzten) Substantiv passende Kollokation selbständig gefunden werden. Manchmal zieht der Austausch der Substantive auch eine Veränderung der Verbformen nach sich. Ob die eigenständige lexikalische oder grammatische Versprachlichung auch tatsächlich ohne Schwierigkeit von den Lernenden geleistet werden kann, entscheidet sich jeweils ad hoc und ist trotz strenger Lehrwerk-Progression nie ganz sicher.

Ein beherzter Schritt in Richtung auf mehr Eigenständigkeit der Lernenden würde dieses Problem nicht vergrößern, sondern minimieren. Man könnte nämlich die Lernenden in der Weise an der Steuerung beteiligen, daß man sie das lexikalische Füllmaterial (das durch entsprechende Wortschatzübungen verfügbar ist) selbst zusammenstellen läßt. Die Auswahl ist nur möglich im Hinblick auf eine spezifische Sprechsituation, die die Lernenden folglich ebenfalls selbst bestimmen bzw. sich ausdenken sollten. Bei der Versprachlichung (mit Hilfe des Lehrenden) wird das grammatische Lernproblem eingebracht, das die Lernenden so in seiner kommunikativen Funktion kennenlernen, d.h. als ein sprachliches Phänomen, das für die Bewältigung von Kommunikationssituationen unentbehrlich ist. (Der zur Klärung evtl. notwendige Einsatz der Muttersprache ist hier durch den Motivationsgewinn mehr als gerechtfertigt.)

So denkt man z.B. zur Weihnachtszeit über Geschenke nach. Diese Situation könnte u.a. durch die Sprechaktsequenzen "Rat einholen - Reaktion darauf" (VI), "Vorschlag machen - Vorschlag annehmen/ ablehnen mit/ ohne Begründung" (IV b) oder "Information einholen über eine Handlung mit intendierter Vollzugsart - Information liefern" (I + 3.2) versprachlicht werden. Dabei sind auch Kombinationen denkbar. Die möglichen Geschenke (wobei auch witzige Exotika zu akzeptieren sind, wenn sie entsprechend kommentiert werden können) werden aus dem Gedächtnis oder auch mit Hilfe der erstellten systematischen Wortlisten (vgl. S. 91) unter unterschiedlichen Rubriken gefunden. In Ausnahmefällen kann der Lehrende auch neue Wörter für einen begehrten Geschenkartikel nennen.

Eine solchermaßen vorbereitete Übung könnte z.B. an die Stelle der folgenden Lehrwerkübung treten:

BEISPIEL 13

Les Leroux pensent à Noël.

Sandrine à Florence:

- Qu'est-ce qu'on offre à grand-mère? Un livre?

- Oh oui! On lui offre un livre. Ça l'intéresse. /

Non, on ne lui offre pas de livre. Ça ne l'intéresse pas.

Faites des dialogues entre les autres personnes de la famille.

(*Echanges Cours Intensif*, Band 1, Lektion 5A, Übung 3, S. 50)

Die Austauschelemente (die Familienmitglieder und die möglichen Geschenke) sind hier in einer bildlichen Darstellung vorgegeben. In einer schülerbezogenen Übung kann (nach besagter Vorbereitung) die Auswahl beider Vokabelgruppen entweder der Spontaneität des Augenblicks oder dem Seitenblick auf die selbst gefertigte Liste überlassen bleiben. Das Strukturmuster wird nur ganz am Anfang präsentiert. Ansonsten steht es nur noch in Ausnahmefällen für einen rettenden Seitenblick zur Verfügung. Die Übung kann sich so in mündlicher Partnerarbeit vollziehen. Das Gedächtnis wird durch die gleichbleibende Struktur in Frage und Antwort entlastet. Die Aufmerksamkeit kann sich auf das Lernproblem, die Pronomen richten, deren kontextuelle Verwendung sich allmählich 'automatisiert'. Da es sich hier um die Kombination zweier verschiedener Strukturen mit unterschiedlicher Pronominalisierung handelt, müssen beide allerdings vorher in isolierten Übungsschritten, d.h. einfachen Mini-Dialogen, geübt worden sein.

Ein Loslösen von der Lektion und dem dadurch festgelegten Übungsrhythmus scheint unabdingbar, vor allem in Anbetracht der Tatsache, daß speziell bei den Pronomen eine Fülle von kleinschrittigen Übungen nötig ist, um die einzelnen Lernprobleme sozusagen als 'Ohrwürmer' (vgl. S. 120) verfügbar zu machen (*tu peux me le ..., je vais lui ..., prends-en! je ne les ai pas ..., tu en as besoin/ peur? j'y suis allé ..., n'en parlez pas! ils leur plaisent* etc.). Dabei ist besonders zu berücksichtigen, daß mit fortschreitender Progression die neu eingeführten Phänomene auch immer wieder im Kontrast zu den bekannten geübt werden müssen (z.B. die drei Möglichkeiten für indirekte Objekte mit *à: j'y pense - je pense à elle - je lui demande* ; oder die unterschiedliche Stellung beim *Futur composé* und *Passé*

composé: je vais lui demander - je lui ai demandé). Durch die von den Lernenden initiierte Übertragung auf selbst konstruierte Situationen wird - unabhängig von dem jeweiligen Lektionsinhalt - ein wiederholendes Kombinieren mit wechselnden Inhalten und der Progression angepaßten sprachlichen Formen möglich. Solche kurzen mündlichen Dialogphasen zur 'Automatisierung' der 'Ohrwürmer' (die von den Lernenden als solche bewußt eingeprägt werden sollen), können jederzeit in den Unterricht eingeschoben werden.

Kombinierte Strukturübungen

Die mündliche Automatisierungsphase ist die unabdingbare Voraussetzung dafür, daß auch Kurzdialoge mit unterschiedlichen Strukturmustern mündlich durchgeführt werden können, und zwar im Sinne eines abrufenden Zusammensetzens der im auditiven Gedächtnis bereitgestellten Bausteine. In den Lehrwerken (vor allem in den neueren Ausgaben) sind solche Kurzdialoge sehr zahlreich zu finden. Da die hier vorgeschlagenen isolierenden Vorbereitungsübungen jedoch in den meisten Fällen fehlen, ist in den Lehrwerken wohl kaum an eine mündliche Arbeitsweise gedacht. So wird z.B. in dem folgenden Dialog, der ähnlich wie der im Anschluß an Beispiel 12 vorgeschlagene als Vorbereitung eines Einkaufszettels gedeutet werden kann, **erstmalig** das Adverbialpronomen *en* mit und ohne Mengenangabe geübt:

BEISPIEL 14

Olivier et Sandrine veulent faire des crêpes.

Sandrine à Olivier:

- *On a encore du lait?*

- *Non, il n'y pas plus de lait.*

- *Tu en achètes, s'il te plaît?*

- *J'en achète combien?*

- *Eh bien, tu en achètes une bouteille.*

- *Bon, alors, une bouteille de lait.*

(Echanges Cours Intensif, Band1, Lektion 6, Übung 4, S. 66)

Wenn diese Übung mangels ausreichender Vorbereitung nur durch mündliches Ablesen der Strukturvorgaben und einfügendes Ersetzen der Austausch Elemente durchgeführt wird, so geht die Verwendung von *en* in diesen spezifischen Kontexten nicht 'ins Ohr' und kann damit auch nicht für die freie Anwendung verfügbar gemacht werden. Würden die Bausteine dagegen vorher einzeln geübt, so kann der Kurzdialog aus dem Gedächtnis produziert werden, zumal er als schülerbezogener Rollendialog mit eigenen Einkaufswünschen auch noch eine motivationspsychologisch wirksame semantische Stützung erfährt.⁵⁴⁵

Viele der Lehrwerk-Übungen, die auf den ersten Blick zu 'schwer' erscheinen, um mündlich bewältigt zu werden, könnten nach entsprechender Vorbereitung für die zweite Stufe der Übungssequenz, also für die Anwendung von vorher geübten Versatzstücken genutzt werden, anstatt ihr kommunikatives Potential durch die schriftliche Arbeitsweise, bei der die Eigentätigkeit des auditiven Gedächtnisses brachliegt, verpuffen zu lassen. Denkbar wäre allerdings auch eine zweimalige Bearbeitung, zuerst regelanwendend (wie bei der ersten Übungsgruppe) und zum Schluß abrufendes Anwenden in der mündlichen Rede.

BEISPIEL 15

Les Leroux partent en Allemagne.

Posez des questions et répondez. Dans vos réponses, employez des pronoms.

(Musterbeispiel)

André, tu as trouvé la carte d'Allemagne? - Oui, je l'ai trouvée.

Olivier, où est-ce que tu as trouvé les prospectus sur Mayence? - Je les ai trouvés sur la radio.

1. *André - trouver la carte d'Allemagne? (- Oui, ...)*

2. *Olivier, où - trouver les prospectus sur Mayence? (- Je ... sur la radio.)*

3. *Sandrine et Florence - écrire la carte d'anniversaire pour grand-mère? (- Oui, ...) [...]*

(Echanges Cours Intensif, Lektion 8C, Übung 4, S. 92)

BEISPIEL 16

Un étudiant a trouvé une chambre.

b) Plus tard, son ami lui pose des questions. - Répondez à sa place.

1. *Est-ce que la dame t'a donné la chambre?* - *Oui, ...*

2. *Tu lui as donné l'argent pour ce mois-ci?* - *Non, ...*

3. *Tu lui as laissé ton adresse?* - *Oui, ... [...]*

(*Cours Intensif, Cahier d'exercices*, Band 2, Lektion 1C, Übung 10b, S. 10)

Beide Übungen werden im Lehrwerk zur schriftlichen Bearbeitung empfohlen. Die erste Übung könnte zu einem Gruppenspiel umfunktioniert werden. Die einzelnen Gruppen erarbeiten vorher das lexikalische Füllmaterial. Die Situation (Durcheinander vor der Reise) kann beibehalten werden - allerdings auf die Lernenden übertragen. Jeweils eine Gruppe wird im Kreuzfeuer von den anderen gefragt, ob sie bzw. wo sie einen für die Reise notwendigen Gegenstand gefunden hat, wo sie etwas hingelegt hat, ob sie wichtige Dinge schon erledigt hat etc. Minuspunkte werden sowohl für formale als auch für inhaltliche Ungereimtheiten vergeben.

Die zweite Übung kann in Partnerarbeit durchgeführt werden. Einer liest vor bzw. stellt die Frage nach dem stillen Durchlesen aus dem Gedächtnis, der andere konzentriert sich in seiner Antwort auf die Doppelpronomen und die Verben (*Elle me l'a donnée - Je [la] lui ai laissée*). Da der *accord* nicht hörbar ist, könnte dieses Lernproblem hier ausnahmsweise ausgeklammert werden - was der mündlichen Sprachwirklichkeit bei diesen Verben entspricht.⁵⁴⁶ Angesichts der Schwierigkeit der Aufgabe ist bei zwei Durchgängen (Rollenwechsel) noch keine inhaltlich bedingte Langeweile zu befürchten. Ein Lösungsblatt mit positiven und negativen Antworten, das nach jeder Antwort konsultiert werden kann, vermittelt den Übenden die notwendige Sicherheit.

Strukturübungen zur 3. Person

Die Übung 16 ist gleichzeitig auch ein Beispiel dafür, wie die 3. Person in eine kommunikative Übung mit einbezogen werden kann, nämlich indem man die angeredete Person mit ihr in Verbindung bringt. In den Lehrwerken gibt es jedoch auch **erzählende Einzelsatzgefüge und Satzpaare, die als Strukturübungen gestaltet sind** - wahrscheinlich, um das Monologische gegenüber dem Dialogischen nicht zu kurz kommen zu lassen:

BEISPIEL 17

Mais pourquoi?

1. *Mme Leroc a tapé trois lettres pour son mari, mais il ne les signe pas.*

2. *Elle a acheté le journal, mais M. Leroc ne le lit pas. [...]*

(*Cours Intensif, Cahier d'exercices*, Band 1, Lektion 8, Übung 5, S. 40)

Die Einzelsätze, die als solche einen schlechten Ruf haben, sind hier zu einer Geschichte zusammengestellt.⁵⁴⁷

BEISPIEL 18

Au marché (Bildgesteuert)

1. *Un monsieur demande des tomates. La marchande pèse les tomates et les donne au monsieur.*

2. *Deux dames demandent des oranges. La marchande pèse les oranges et les donne aux dames. [...]*

(*Echanges*, Band 1, Lektion 5 B+C, Übung 4a, S. 29)

BEISPIEL 19

Sylvie cherche quelque chose

1. *Sylvie cherche le guide Michelin. Elle le cherche partout, mais elle ne le trouve pas.*

2. *Sylvie cherche le dépliant sur Etretat. Elle le cherche partout, mais elle ne le trouve pas.*

(*D'Accord*, Band 1, Lektion 6, Übung 11a, S.68)

Die Übung 19 wird im übrigen parallel zu der als Beispiel 11 zitierten Dialogübung angeboten.

Es wäre zu fragen, welchen Sinn solche Übungen haben. Sie können sicherlich nur schriftlich bearbeitet werden, da sie durch ihre Länge die Gedächtniskapazität überschreiten. Dann aber sind sie nur für das kognitive Üben der ersten Stufe geeignet. Hier sind wiederum Strukturübungen aufgrund ihres niedrigen Anforderungsniveaus fehl am Platz. Frei strukturierte Erzählformen zum Vervollständigen

wären eher angebracht. Sie würden darüberhinaus dem Lernenden die Konfrontation mit derart nichtsagenden Vertextungen ersparen. Soweit es sich um schriftliche Erzählstrukturen handelt, brauchen sie ja auch nicht spontan verfügbar zu sein. Formen der 3. Person, die in der mündlichen Rede vorkommen (indem man über andere spricht), sollten auch möglichst realitätsbezogen geübt werden (vgl. Beispiel 16). Übungen wie z.B. die folgende, die aufgrund der Zusammenstellung inkompatibler Sprechakte nicht kontextualisierbar ist, müßten entsprechend verändert werden:

BEISPIEL 20

Vous avez des amis à la maison

1. *Daniel a soif. Je lui apporte quelque chose à boire.*

4. *Claudine et Martine veulent regarder vos photos. Je leur montre mes photos.*

(*Cours Intensif*, Band 1, Lektion 8 C, Übung 7a, S. 55)

Es handelt sich hier nicht eigentlich um eine Erzählstruktur, sondern um einen versteckten Dialog, bei dem der erste Sprecher eine Art Situationsschilderung gibt (mit oder ohne direkte Anrede), während der andere mit der Schilderung der darauf reagierenden Handlung antwortet. Im Lehrerbuch (S. 130) wird eine 'Erweiterung' zu einem Lehrer-Schüler-Dialog angeregt:

Qu'est-ce que vous lui apportez? - Je lui apporte une orangeade.

Ein echter Dialog entsteht daraus, wenn der erste Sprecher seine Rolle als Helfer des Gastgebers versteht, ihn informiert und fragt, was zu tun sei, worauf der Gastgeber entscheidet, daß den Wünschen der Gäste zu willfahren sei. Dabei ist nur die unpassende 1. Person durch *on* zu ersetzen:

Daniel a soif. Qu'est-ce qu'on fait? - On lui apporte quelque chose à boire.

Es versteht sich von selbst, daß dieser die 3. Person integrierende Dialog wieder mündlich und in Partnerarbeit geübt werden kann. Aufgrund der Folgerichtigkeit der Sprechaktsequenz wäre nun auch eine semantische Steuerung durch die Lernenden möglich. Der Inhalt könnte dadurch seine Banalität verlieren oder ins Satirische umgedeutet werden.

Üben in verschiedenen strukturierten Dialogen

Schließlich werden in den Lehrwerken auch Anregungen zu 'freien', d.h. nicht strukturell gebundenen Dialogen gegeben, bei denen die Pronomen anzuwenden sind. Auch hier ist die Übertragung auf die eigene Situation keineswegs die Regel, sondern eher die Ausnahme. In *D'ACCORD* finden sich z.B. unter der Rubrik "*A vous maintenant*" Rollenspiele, in denen die Lernenden nur als oder in Verbindung mit den Lehrbuchpersonen agieren. Vereinzelt Hinweise in den Lehrbüchern legen den Verdacht nahe, daß die Aufforderung zum Rollenspiel nicht als freies Gestalten im Sinne des **Übungstyps 6.1 "Bausteindialog"** gemeint ist, sondern als Vorspielen eines auswendiggelernten Dialogs, der vorher schriftlich ausgearbeitet wurde. So steht z.B. bei der Aufforderung *A vous. Vous faites les courses. Jouez* im Lehrbuch die Erklärung: "In 2d sollen freie Einkaufsdialoge gestaltet werden. Dieser Teil der Übung eignet sich gut zur Durchführung in Gruppenarbeit. Es sollte besonders darauf geachtet werden, daß die Lernenden die schon bekannten Personalpronomen und die Zahlen wiederholen." (*Echanges, Edition courte*, Band 2, S. L98)

Die Angst vor dem freien Dialogisieren ist verständlich, da die Voraussetzung dazu, nämlich das vorherige 'Automatisieren' der notwendigen sprachlichen Versatzstücke, durch das spezifische Übungsangebot des Lehrwerks nicht geschaffen wird. Wenn die Lernenden durch die Mini-Dialoge an die mündliche Rede gewöhnt werden und sich kontinuierlich darin üben, Mini-Dialoge zu Kurzdialogen zusammensetzen, so wird der Schritt zu frei strukturierten Dialogen (wie bei der Erörterung von **Übungstyp 6.1** beschrieben) gar nicht mehr zum Problem. Statt schriftliche Rollenspiele zu erarbeiten, könnten die Lernenden in Gruppenarbeit (z.B. in Wettbewerbsform) Dialoge spielerisch so lange ausweiten (indem zu einem Sprechakt immer der nächste, passende gesucht wird), bis ein sinnvolles oder auch ein absurdes Gespräch sich erschöpft hat.

Fazit

Das Üben der Pronomen darf sich nicht mit der wenig motivierenden Anwendung des komplizierten Regelapparates begnügen. Ihre Unverzichtbarkeit gerade in der lebendigen Wechselrede sollte ihre Anwendung in eben diesem Kontext für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht, der diesen Namen verdient, zu einer selbstverständlichen Forderung machen. Die Lehrwerk-Übungen könnten - auch wenn sie entsprechend abgeändert würden - von ihrer lektionsgebundenen Konzeption her kaum jemals ausreichend sein. Eine darüberhinausgehende Initiative des Lehrenden, zusammen mit den Lernenden, ist allein schon deswegen unabdingbar, weil sonst die für ein motiviertes, an ansprechenden Inhalten orientiertes Lernen nötige Individualisierung nicht möglich wäre.

Gerade ein auf den ersten Blick so trockenes Grammatikkapitel wie die Pronomen bietet eine Fülle von Möglichkeiten, die Lernenden sprachspielerisch tätig werden zu lassen. Das isolierende und kombinierende Versprachlichen von bestimmten Situationskonstellationen wird - wenn die Lernenden ihre schöpferische Freiheit erst einmal geschnuppert haben - sehr schnell den Rahmen des unterrichtsbezogenen Abfrage-Gesprächs und auch den des Alltäglich-Banalen verlassen und Phantasie und Erfindungskraft freisetzen, die die Lernenden in bester pädagogischer Tradition zu ihrer Entfaltung als *homines ludentes* bringen, anstatt sie wie Dressierhunde an die Kette zu legen. Der Fremdsprachenunterricht hat als einziges Unterrichtsfach ohne spezifischen, inhaltlich bestimmten Unterrichtsgegenstand die einmalige Chance, die Schöpferkraft der Sprache erleben zu lassen, und zwar eben nicht nur, um große Gedanken auszudrücken, sondern um, ausgehend von festgelegten Formen (hier den 'Ohrwürmern' der Pronomina-Strukturen), konkrete Situationen verbal herbeizuzaubern, auszuschnücken, zu verändern, ad absurdum zu führen - kurzum sprachschöpferisch zu bewältigen. Der pädagogische Appell kann hier nur lauten: "Gebt Spielfreiheit!" und die Lehrenden und Lernenden werden ihre gemeinsame Freude am Üben haben.

4. ÜBUNGEN ZUM WORTSCHATZ IN LEHRWERKUNABHÄNGIGEN FRANZÖSISCHEN ÜBUNGSBÜCHERN

Die hier untersuchten Übungsbücher⁵⁴⁸ sind innerhalb der letzten 20 Jahre erschienen. Eine signifikante Entwicklung in der Konzeption ist nicht feststellbar. Deutlich wird jedoch ein Unterschied in bezug auf die an der Adressatengruppe orientierte Zielrichtung. Während die für den Sekundarschulbereich konzipierten Übungsbücher (einschließlich der neueren) an die aus dem Unterricht gewohnte Textarbeit anknüpfen und den Lernenden meist durch das Auffinden logisch-semantischer Beziehungen kognitiv fordern, richtet sich das für den Bereich der Erwachsenenbildung konzipierte Übungsbuch *SPRACHTRAINING: VOCABULAIRE ET STRUCTURES*, Hueber 1982 an den im VHS-Zertifikat geprüften Zielfertigkeiten (Bewältigung von "Situationen und Themen aus dem täglichen Leben", Vorwort, S. 4) aus. Das hat zur Folge, daß nur in diesem Übungsbuch eine Sprache zugrundegelegt wird, die den mündlichen bzw. schriftlichen Produktionsmöglichkeiten des Lernenden entspricht. Es wird ihm ein Wortschatz zum Üben aufgegeben, den er braucht, wenn er sich mündlich oder schriftlich verständlich machen will, und dieser Wortschatz begegnet ihm in Kontexten, die als Sprech- bzw. Schreibvorlagen geeignet sind. In den restlichen Übungsbüchern treten an die Stelle der spontanen Sprech- oder Schreibsprache z.T. oder überwiegend schriftsprachlich darstellende oder umschreibende Formulierungen, die der Lernende in der persönlichen Kommunikation kaum verwenden kann.

Die Orientierung an der literarischen Schriftsprache ist in den Übungsbüchern von 1970 besonders eklatant, wo "Tausende von Insekten um das Licht schwirren" und das "Federvieh sich im Hühnerhof tummelt". Solche Sätze (*Des milliers d'insectes tourbillonnaient dans la zone de lumière. - Les volailles s'ébattent dans l'aire*) stellen in Galissons *L'APPRENTISSAGE SYSTEMATIQUE DU VOCABULAIRE*, Hachette/ / Larousse, S. 32 und 33) nicht die Ausnahme, sondern gut die Hälfte des Sprachmaterials dar, obwohl es "aussi proche que possible de la réalité linguistique courante" (Livre du maître, S. 14) sein soll. Im *VOCABULAIRE DE BASE*, Klett, S. 5 und 6, finden sich Sätze im Pas-

sé simple wie: *Peu après il atteint la forêt.* oder Beispielsätze für Antonyme wie: *Il attache son âne.*
- *Il détache son âne.*

Eine Differenzierung nach Wörtern und vor allem Kontexten, die rezeptiv und solchen, die produktiv verfügbar sein müssen, fehlt sowohl konzeptuell als auch praktisch. In *LE MOT JUSTE* (Klett 1974) stehen Sätze, die dem Lernenden als Sprech- oder Schreibvorlage dienen könnten (S. 40: *J'ai perdu ma montre. Le bracelet s'est cassé sans doute.*) neben Sätzen aus Lesetexten, die eindeutig außerhalb der beabsichtigten produktiven Kompetenz liegen (S. 47: *Par suite des pluies abondantes la rivière est sortie de son lit.*). Dennoch scheint es immer um die "maîtrise active et passive" (*VOCA- BULAIRE DE BASE*, S. 4) zu gehen. Die Frage, ob der Lernende das angebotene Vokabular denn wirklich in beiden Bereichen beherrschen muß, wird nicht gestellt. Bei *GALISSON* begegnen neben grundlegendem Produktiv-Vokabular, das in seiner Verwendungsweise fehleranfällig ist (wie z.B. *rouler* und *conduire, instrument* und *outil*), auch Parasyonyme (wie *zone de lumière* und *faisceau de lumière* oder *cour* und *aire*⁵⁴⁹), deren unterscheidende produktive Verwendung auch für die sog. Fortgeschrittenen⁵⁵⁰ kaum notwendig sein dürfte.

In den neueren Übungsbüchern (*EMPLOI DES MOTS*, Lensing 1975-1977, *TRAINING AUFBAUWORTSCHATZ*, Klett 1984, *TRAINING GRUNDWORTSCHATZ*, Klett 1985) tritt zwar die Literatur zurück⁵⁵¹, doch dominiert damit keineswegs die spontane Sprech- bzw. Schreibsprache. Der Transfer auf die konkret zu bewältigende Kommunikationssituation muß vielmehr vom Lernenden selbst vollzogen werden. Die Übungsbücher bieten hierfür keine Handhabe. Die "Trainingsbücher" von Klett gehen wiederum von Texten aus, und zwar von Sach- oder Problemtexten, die in ihrer Konzeption den Lehrbuchtexten sehr ähnlich sind.⁵⁵² In den Übungssätzen herrscht ebenfalls ein dokumentierender, beschreibender oder erzählender Stil vor. Es werden z.T. Definitionssätze benutzt, die an einsprachige Semantisierungsverfahren erinnern (*TRAINING GRUNDWORTSCHATZ*, S. 22: *Un enfant s'est coupé au doigt: alors il a une blessure au doigt.* *LE MOT JUSTE*, S. 15: *Le contenu d'une cuiller s'appelle une cuillerée.* *EMPLOI DES MOTS*, Heft 1, S. 42: *Il pleut, le cultivateur travaille dans les champs; quand il rentre chez lui, ses chaussures sont couvertes de boue.*) Den Lernenden sind solche Sätze ohne kommunikativ relevante Sprecherhaltung (Wann spricht bzw. schreibt jemand so?) aus dem Unterricht vertraut. Sie taugen jedoch hier genau so wenig wie dort dazu, das Vokabular - wenn es denn wirklich notwendig ist - für praktisch relevante Kommunikationssituationen verfügbar zu machen.

Die Auswahl des zu übenden Vokabulars orientiert sich allgemein am *Français fondamental 1* und 2⁵⁵³ sowie an speziellen Wörterbüchern der einzelnen Verlage, also dem *Grund- und Aufbauwortschatz Französisch* von G. Nickolaus (Klett 1970), dem *Emploi des mots. Lernwörterbuch in Sachgruppen* von D. Lübke (Lensing 1975) und dem *Französischen Mindestwortschatz* von A. Raasch (Hueber 1969). Mit Ausnahme des zuletzt genannten Wörterbuchs⁵⁵⁴ wird nirgendwo bewußt zwischen rezeptiv und produktiv zu beherrschendem Vokabular unterschieden. Hier liegt eine der Haupterklärungen für den durchgängigen Mangel in den Übungsbüchern.

Die Anordnung ist entweder alphabetisch oder nach Sachgebieten, wobei letztere dank der didaktischen Diskussion um Situativität und Kontextualität überwiegt. Übungsbücher und Verlagswörterbücher sind in der Gliederung unmittelbar aufeinander bezogen. So folgt das *VOCA BULAIRE DE BASE* der alphabetischen Ordnung des Grundwortschatzes von Nickolaus⁵⁵⁵, während *TRAINING AUFBAUWORTSCHATZ* dem nach Sachgruppen geordneten Aufbauwortschatz von Nickolaus folgt. *TRAINING GRUNDWORTSCHATZ* legt eine eigene Gliederung nach Sachgebieten zugrunde ("Kulturelles Leben - Sport - Körperliches Befinden - Schule" etc.). Das Übungsbuch *EMPLOI DES MOTS* hat seine direkte Entsprechung in dem gleichnamigen Lernwörterbuch in Sachgruppen. Auch *LE MOT JUSTE*, das die Wortarten (Substantive, Verben, Adjektive und Adverbien) getrennt übt, versucht die Übungssätze jeweils in thematischen Blöcken zu gruppieren.

In der Materialgestaltung folgen die Übungsbücher zumeist dem Prinzip der kontextuellen Einbettung in Einzelsätze oder Satzpaare; Mini-Dialoge begegnen nur vereinzelt in *APPRENTISSAGE SYSTEMATIQUE*. Die Zuordnungsübungen arbeiten mit Einzelwörtern. In *TRAINING AUFBAUWORTSCHATZ* wird versucht, die Einzelsätze in einen Textzusammenhang zu bringen. Oft wirken die Sätze dadurch jedoch formal und inhaltlich nur umso steifer und noch weniger transferierbar: *A leur première rencontre, elle lui a plu dans tous les sens. Pour lui, le son de sa voix ressemblait au chant des oiseaux. Son corps répandait le parfum d'un grand bouquet de roses rouges.* etc. (S. 27)⁵⁵⁶

In *LE MOT JUSTE* dagegen ist der Versuch eher gelungen, über eine Reihe von Übungen hinweg (vier Seiten) eine kleine Geschichte zu erzählen (*Amour, amour, quand tu nous tiens*, S. 60-64).

DIE VERTEILUNG DER ÜBUNGSTYPEN IN DEN ÜBUNGSBÜCHERN

Welche **Übungstypen** kommen nun vor? Die Übungen mit vorgegebenen Auswahl-Elementen sind wohl kaum im Sinne der allein auf die Rezeption gerichteten Übungen zum Erkennen der lexikalischen Bedeutung (Übungstypen 2.1.1. und 2.1.2) einzuordnen, sondern die Varianten a) der Übungen zur lexikalischen Formgebung. Desgleichen ist - wie zu erwarten - die unkonventionelle "Thematische Assoziationsübung" (Übungstyp 2.2.1) nicht vertreten.

		AS	VB	MJ	EM*	ST*	TA	TG*
ZUORDNEN 2.2.2 "Beziehungsübung"	a)		10	1				50
	b)				40			10
2.2.3 "Bestimmungsübung"	a)		10	2,5				20
	b)	3,3		2,5	40		10	
ERSETZEN 2.3.1 "Strukturübung"	a)	90						
	b)							
2.2.3 "Ersetzungübung"	a)		10	18				
	b)			2			10	
VERVOLLSTÄNDIGEN 2.4.1 "Lückentübung"	a)	2,3	20	60		66,6		15
	b)	1	50	10	20	33,3		
2.4.2 "Lückentextübung"	a)			4			10	5
	b)						70	
KORRIGIEREN 2.5 "Korrekturübung"		3,3						

Die Zahlen geben die Prozente an. Die Siglen stehen für folgende Übungsbücher:

AS: *L'APPRENTISSAGE SYSTEMATIQUE DU VOCABULAIRE*

VB: *VOCABULAIRE DE BASE. EXERCICES PRATIQUES*

MJ: *LE MOT JUSTE*

EM: *EMPLOI DES MOTS*

ST: *SPRACHTRAINING: VOCABULAIRE ET STRUCTURES*

TA: *TRAINING AUFBAUWORTSCHATZ FRANZÖSISCH*

TG: *TRAINING GRUNDWORTSCHATZ FRANZÖSISCH*

*Berücksichtigt sind nur die Wortschatzübungen im engeren Sinne. In ST machen sie nur ein Drittel aller Übungen aus, in EM und TG die Hälfte.

Der Anteil der Varianten a) und b) (mit bzw. ohne Auswahl-Elemente) ist unterschiedlich. *EMPLOI DES MOTS* besteht ausschließlich aus Übungen, die eine selbständige Versprachlichung der lexikalischen Vorstellungen erfordern. In *TRAINING AUFBAUWORTSCHATZ* dominieren sie ebenfalls fast ausschließlich. In *VOCABULAIRE DE BASE*, wo ausdrücklich zwischen den beiden Übungsgruppen: "reconnaître un mot ou une expression" und "employer le vocabulaire" unterschieden wird, liegt der produktive Anteil bei etwa der Hälfte, in *LE MOT JUSTE* und in *SPRACHTRAINING* bei einem Drittel. In *TRAINING GRUNDWORTSCHATZ* und in *APPRENTISSAGE SYSTEMATIQUE* wird vom Lernenden fast nur ein richtiges Erkennen der Bedeutung der zur Auswahl gegebenen lexikalischen Elemente verlangt.⁵⁵⁷ Die Verteilung erweckt nicht den Eindruck bewußter Entscheidung. Der Unterschied zwischen rezeptiver und produktiver Verfügbarkeit scheint in seiner Relevanz für die konkrete Sprachbeherrschung nicht eigens reflektiert worden zu sein.⁵⁵⁸

ZUORDNUNGSÜBUNGEN

Zuordnungsübungen finden sich - mit Ausnahme von SPRACHTRAINING, das nur Lückenübungen zum Vervollständigen hat - in unterschiedlicher Akzentuierung in allen untersuchten Übungsbüchern.

Übungstyp 2.2.2: "Beziehungsübung"

Die "Beziehungsübung" begegnet in *TRAINING GRUNDWORTSCHATZ* (insgesamt 60%), in *EMPLOI DES MOTS* (40%), in *VOCABULAIRE DE BASE* (10%) und in *LE MOT JUSTE* (1%). In *TRAINING GRUNDWORTSCHATZ* spielt sie somit eine überragende Rolle. In fast zwei Drittel aller Wortschatzübungen wird hier die Zuordnung von Einzelwörtern zu Sachfeldern, zu Antonymen, zu kollokierenden Wörtern oder zu Wörtern mit dem gleichen Wurzelement verlangt. Bei den Wortableitungen und vereinzelt auch bei den Antonymen sind die Wörter vom Lernenden selbständig zu finden. Diese Variante b) macht allerdings nur 10% der Beziehungsübungen aus:

Wortableitung:

Suche zu dem jeweils vorgegebenen Wort die beiden anderen Wortarten:

Substantiv	Verb	Adjektiv
-----	-----	vivant
-----	exister	----- (TRAINING GW, S. 22)

Bei den unter einen Oberbegriff sortierten Sachfeldern führt der Zwang zur Auffüllung öfter dazu, auch weniger relevante Wörter einzubeziehen:

les genres de la maison: l'hôtel, la demeure, le château, le palais, l'abri

les meubles: le banc, le fauteuil, la chaise, la table, l'armoire,

le ménage: le chiffon, le balai, l'échelle, le seau, la brosse (S. 62)

In *VOCABULAIRE DE BASE* lautet die Aufgabe: "Quels sont les mots qui vont ensemble?"

1. le balai 2. la bouteille 3. la brique 4. le bateau 5. le bec 6. la branche 7. le billet 8. le boeuf 9. le bruit

a. l'oiseau b. la bête c. la porte-monnaie d. la mer e. le vin f. le mur g. la ménagère h. le calme i. l'arbre (S. 16)

Als Antonyme sind in *TRAINING GRUNDWORTSCHATZ* z.B. die Wörter der folgenden beiden Gruppen einander zuzuordnen:

1. excellent,e - amer,ère - léger,ère - froid,e - dur,e - gras,se

2. maigre/ tendre/ chaud,e/ lourd,e/ sucré,e/ mauvais,e (S. 58)

Zwar ist das Material in *TRAINING GRUNDWORTSCHATZ* zum größten Teil - wie erwähnt - thematisch gebündelt und damit kommunikationsorientiert. Dennoch ist darauf hinzuweisen, daß vor allem bei den Gegensatzpaaren durch die kontextlose Zusammenstellung gerade nicht die adäquate Verwendung der abgefragten Wörter geübt wird. Der Transfer auf konkrete Kommunikationssituationen bleibt dem Lernenden überlassen.

In *EMPLOI DES MOTS* handelt es sich bei den Beziehungsübungen der Variante b), die ebenfalls einen großen Prozentsatz ausmachen, fast ausschließlich um die Zusammenstellung von Antonymen und Synonymen. Für die kontextlose Gegenüberstellung (etwa die Hälfte aller Fälle) gilt der oben gemachte Vorbehalt gleichermaßen. Das Ausschöpfen synonymen Möglichkeiten kann außerdem dazu führen, daß entscheidende Bedeutungsnuancen, wie z.B. zwischen *monnaie* und *argent*, durch ihre Gleichsetzung verwischt werden (Heft 3, S. 21). Hier verkehrt sich die helfende Rolle der semantischen Beziehungen in ihr Gegenteil.

In *TRAINING GRUNDWORTSCHATZ* wird auch das Verfahren *Odd man out* praktiziert, bei dem das nicht in das Sachfeld passende Wort auszusortieren ist:

la pluie, le brouillard, la neige, le monde, la chaleur (S. 96)

In *LE MOT JUSTE*, das sonst nur kontextuelle Übungen anbietet, sind diese Übungen zum Aus-sortieren die einzigen mit Einzelwörtern. Sie kommen unter der Überschrift "Chassez l'intru" im ganzen allerdings nur zweimal vor (S. 24 und S. 98).

Übungstyp 2.2.3: "Bestimmungsübung"

Die Bestimmungsübung der Variante b) macht in *EMPLOI DES MOTS* den größten Teil aller Wortschatzübungen aus (40%). In *TRAINING GRUNDWORTSCHATZ* liegt der Anteil bei 20% (Variante a), in *TRAINING AUFBAUWORTSCHATZ* bei 10% (Variante b) und in *VOCABULAIRE DE BASE* ebenfalls bei 10% (Variante a). In *APPRENTISSAGE SYTEMATIQUE* und in *LE MOT JUSTE*

stellen sie nur 3% (Variante b) bzw. je 2,5% für die Variante a) und b). Der quantitative Anteil - vor allem, wenn man ihn für die Zuordnungsübungen insgesamt betrachtet - läßt deutlich werden, daß das Schwergewicht von *TRAINING GRUNDWORTSCHATZ* (80%) wie von *EMPLOI DES MOTS* (60%) nicht - wie der Titel des letzteren suggeriert - auf der Verwendung der Vokabeln liegt, sondern auf dem isolierten Abfragen bzw. Testen des Begriffsinhaltes der Wörter. Hier scheint es nicht mehr um die Verfügbarkeit der Lexeme in natürlichen Sprechkontexten zu gehen, d.h. um das 'Können', sondern um ein der Semantisierungspraxis des Lehrenden entlehntes 'Wissen', das - vor allem bei entsprechend umständlichen und schwer verständlichen Umschreibungen - der Sprachpraxis des Adressaten kaum dienlich sein dürfte. Man kann fast den Eindruck gewinnen, daß die Übungen sich nicht nur - wie schon bemerkt - in der Auswahl des zu übenden Wortschatzes an den Wörterbüchern orientiert haben, sondern auch in der Materialgestaltung Anleihen bei den Semantisierungsverfahren gemacht haben.

Besonders auffällig ist dies in *EMPLOI DES MOTS*. Die Zuordnung von bildlichen Darstellungen zu einem Wort unter der Fragestellung "*Qu'est-ce que c'est?*" gehört zum Standardrepertoire der Übungen. Noch mehr Raum nehmen die - auch als solche bezeichneten - Definitionen ein, zu denen der Begriff gefunden werden soll (gelegentlich verpackt in der Form des Kreuzworträtsels):

Boire une boisson glacée: (se rafraîchir) (Heft 1, S. 21)

S'opposer à une chose de sorte qu'elle n'a pas lieu: (empêcher) (Heft 2, S. 29)

Auch in *TRAINING GRUNDWORTSCHATZ* wird der Lernende in fast jeder "Sequenz" mit der Aufforderung konfrontiert: "Finde die richtige Definition" aus einer Reihe von Auswahl-Antworten:

la clé: un autre mot pour «puits»/ un petit meuble/ un objet pour ouvrir et fermer une porte (S. 63)

In *TRAINING AUFBAUWORTSCHATZ* heißt es: "Trouver le nom qui correspond à la définition":

- la volonté très ferme de prendre des décisions: [la résolution]- quand on fait trop de quelque chose on est coupable de cela: [un excès] (S. 35)

In *APPRENTISSAGE SYSTEMATIQUE* wird bei einem Drittel der Bestimmungsübungen das Wort zu der gegebenen Definition verlangt:

Voyager dans un véhicule à roues en assurant la manoeuvre: [conduire] (S. 42)

Bei den restlichen zwei Dritteln wird die Definition zu dem gegebenen Wort gefordert - ein Ansinnen, das einem Trainingsbuch für Fremdsprachenlehrer wohl ansteht, als Wortschatzübung für den Lernenden jedoch eher realitätsfremd anmutet. Situationen, wo ein Wort definiert werden muß, sind wohl doch verhältnismäßig selten.

In *VOCABULAIRE DE BASE* sind Wort und Definition nicht getrennt gegeben, sondern in einen definitorischen Kontext integriert, wie z.B. das Heu, das als trockenes Gras definiert wird (*Le foin, c'est de l'herbe sèche*), oder die Charakterisierung des Verrückten als einen, der den Verstand verloren hat (*Un fou est quelqu'un qui a perdu la raison*). Die Zuordnung geschieht durch die Entscheidung zwischen richtig und falsch, so z.B. wenn der Eisenfaden als zum Nähen untauglich entlarvt werden muß (*Pour la couture rien ne vaut le fil de fer!* S. 50).

Auch in *LE MOT JUSTE* findet sich die Gegenüberstellung von Wort und Definition. Die 'produktive' Variante b) wurde gewählt, wenn die Zuordnung aufgrund wortmorphologischer Beziehungen stattfindet, wie z.B.:

Comment appelle-t-on celui qui apprend un métier? [apprenti] (S. 29)⁵⁵⁹

Quelle est l'attitude de celui qui est ingrat? [ingratitude] (S. 32)

Bei der Variante a) stehen sich zwei Definitionskontexte gegenüber, die einander zuzuordnen sind:

Il est conservateur - il a tendance à s'opposer à tout changement (S. 119)

C'est une musique joueuse - elle me rend gai (S. 124)

ÜBUNGEN ZUM ERSETZEN

Übungstyp 2.3.1: "Strukturübung"

Übungen zum Ersetzen finden sich als "Strukturübung" nur in *APPRENTISSAGE SYSTEMATIQUE*, und zwar in der der "mémorisation formelle" dienenden Übungsgruppe (auch "exercices programmés de fixation formelle" genannt). Den Übungen geht eine "élucidation" des anstehenden Vokabulars in Form einer Semanalyse voraus (vgl. Anm. 230). Als Ausgangspunkt der "Strukturübungen" dient ein (mehr oder weniger modifizierter) Satz des vorangestellten literarischen Textabschnitts. Durch die Substitution einzelner oder mehrerer lexikalischer Elemente an wechselnden Stellen wird der Satz variiert. Die Steuerung geschieht entweder durch die Nennung des Substituens:

Les roulettes sont arrêtées sur la place de l'église.

stationnées: Les roulettes sont stationnées sur la place de l'église. - champ de foire: Les roulettes sont stationnées sur le champ de foire. (S. 17)

durch die Vorgabe des Ersetzungsmechanismus in einem Mustersatz:

1. Elle a su gagner leur estime. Elle n'a pas su gagner leur estime.

2. Ils ont su gagner son affection. Ils n'ont pas su gagner son affection. (S. 19)

oder durch beides, wobei ein Mini-Dialog entsteht:

Où est l'hôtel de ville? (Clémenceau) --- L'hôtel de ville est sur le boulevard Clémenceau.

Où est la Banque de France? (avenue Corneille) --- La Banque de France est sur l'avenue Corneille (S. 19)

Die Übungen können laut Lehrerbuch mündlich und schriftlich absolviert werden. Doch: "La pratique orale est de beaucoup préférable, parce qu'elle permet d'imposer un rythme qui ne laisse pas à la réflexion le temps d'opérer, donc qui favorise le montage des réflexes." (*Livre du maître*, S. 18)

Ob diese Wortschatzübungen die ihnen hier zugewiesene Automatisierungsfunktion erfüllen können, bleibt allerdings zweifelhaft. Durch die Vorgabe des zu übenden Lexems nach Art der *call-word*-Technik wird nicht eigentlich der Prozeß der lexikalischen Formgebung wiederholt vollzogen und automatisiert, sondern lediglich das Lexem selbst vielfach im Kontext wiederholt. Damit ist jedoch nicht ohne weiteres gesichert, daß der Lernende die entsprechende Vorstellung in einem anderen Kontext selbständig versprachlichen kann. Ein weiterer kritischer Punkt ist - wie schon angedeutet - das verwendete lexikalische Material, das höchstens zur Hälfte für eine automatische Produktion in Frage kommt (vgl. z.B. die im vierten "Dossier" ausgewählten Wörter: *colline, coteau, village, bourg, border, longer, antique, ancien, tuile, ardoise, église, chapelle, fragile, frêle, crépi, enduit, fleuve, rivière, s'étaler, s'élargir, courbe, méandre, lac, étang, péniche, chaland, rive, berge, quai, obscurité, ténèbres*).

Übungstyp 2.3.2: "Ersetzungsübung"

Die auf der Basis von verschiedenen strukturierten Einzelsätzen arbeitende Ersetzungsübung kommt vor in *VOCABULAIRE DE BASE* (10%), in *LE MOT JUSTE* (20%) und in *TRAINING AUFBAUWORTSCHATZ* (10%). In *VOCABULAIRE DE BASE* wird dieser Übungstyp in der Variante a) dazu benutzt, Synonyme und Antonyme abzufragen, die aus gegebenen Mehrfach-Antworten auszuwählen sind:

J'achète une maison (je répare/ je vends/ je construis) (S. 5)

Sa mère lui a défendu de sortir (demandé/ interdit/ conseillé) (S. 32)

In *LE MOT JUSTE* und in *TRAINING AUFBAUWORTSCHATZ* sind es vor allem Synonyme, die entweder selbständig gefunden werden müssen (in *TRAINING AUFBAUWORTSCHATZ* ausschließlich⁵⁶⁰, in *LE MOT JUSTE* nur zu 2%), oder die aus Auswahl-Elementen (in ungeordneter Reihenfolge) auszuwählen sind. Bei der Variante a) in *LE MOT JUSTE* werden manchmal (wohl aus Mangel an einer ausreichender Anzahl von zumutbaren Synonymen) auch Wörter einander gleichgesetzt, die verschiedenen stilistischen Ebenen angehören, wie z.B. in Variante a):

Il a eu la veine (chance) de trouver cette place (S. 36)

Das Ersetzen kann auch mehrere Elemente des Satzes umfassen und u.U. morpho-syntaktische Änderungen erfordern, wie z.B. in Variante b), gesteuert durch die Wortmorphologie:

Est-ce que tu as collé un timbre sur l'enveloppe? (Est-ce que tu as timbré l'enveloppe?) (S. 69)

Des weiteren werden in *LE MOT JUSTE* mehrdeutige Wörter wie z.B. *accord* durch ihre die jeweilige Bedeutungsnuance spezifizierenden gegebenen Parasyonyme (*convention, harmonie, traité*) ersetzt:

L'architecture de ces villages est merveilleusement en accord (en harmonie) avec le paysage - Les pays présents à la réunion ont signé un accord (un traité) sur l'arrêt des hostilités - Les syndicats et les patrons ont signé un accord (une convention) sur les conditions de travail (S. 41)

ÜBUNGEN ZUM VERVOLLSTÄNDIGEN

Übungen zum Vervollständigen sind in allen Übungsbüchern, wenn auch in unterschiedlicher Massierung, Differenzierung und Funktion, anzutreffen.

Übungstyp 2.4.1: "Lückenübung"

Allgemein dominieren Übungen auf der Basis von Einzelsätzen oder auch Satzpaaren. Die Variante a), also die Vorgabe von Auswahl-Elementen, ist insgesamt häufiger vertreten als die Variante b). Den bei weitem größten Anteil an den Vervollständigungsübungen stellt *SPRACHTRAINING*, das sich auf den Übungstyp der "Lückenübung" beschränkt, und zwar zu zwei Dritteln auf die Variante a) und zu einem Drittel auf die Variante b). Die Variante a) basiert ausschließlich auf je vier Mehrfach-Antworten (in grammatisch richtiger Form) für das fehlende Lexem. Als Distraktoren fungieren Lexeme aus dem gleichen thematischen Bereich, so daß ein differenziertes Wissen um die Kollokationsmöglichkeiten aufgrund des Satzkontextes getestet wird:

La voiture ne (conduit/ marche/ court/ va) pas très bien, il faut que je (l'emporte/ la porte/ la conduise/ la rapporte) au garage. (S. 37)

Bei den produktiven Übungen sind die Lücken so gesetzt, daß sie allein aus dem Kontext vervollständigt werden können, und zwar weitgehend auf der Basis der vorher rezeptiv abgefragten Wörter:

Elle peut enfin profiter de sa voiture, maintenant qu'elle a passé son (permis de conduire). (S. 53)

Vous sortez souvent le dimanche? - Ça (dépend) du temps, mais quand il (fait) beau, nous sortons presque toujours. (S. 55)

Den zweitgrößten Anteil hat mit 70% *LE MOT JUSTE*. Nur ein relativ kleiner Teil der Lückenübungen entfällt auf die produktive Variante b), und zwar dort, wo eine auch formale Steuerung durch die Angabe der fremdsprachlichen Wurzelemente gewährleistet ist. So enthalten z.B. die einzelnen Satzpaare in ihrem ersten Teil das Wort, das durch Änderung der Wortart bzw. durch Anhängen bestimmter (z.T. angegebenen) Affixe zu dem verlangten Lückenwort führt:

Plusieurs personnes ont témoigné en sa faveur. L'avocat s'est fondé sur leurs (témoignages) pour défendre l'accusé. (S. 26)

Deux acteurs inconnus jouent dans ce film. Leur (jeu) est remarquable. (S. 27)

Bei der Variante a) muß die Entscheidung für das richtige Wort aus Auswahl-Elementen der gleichen Wortart und des gleichen Themenbereichs getroffen werden. Dies hat wahrscheinlich eine positive Wirkung auf das Auseinanderhalten und das Behalten. Das gefundene Lexem ist außerdem morpho-syntaktisch anzupassen:

Lorsque je vais me coucher, je ... et je ... un pyjama.

Auswahl-Elemente (in ungeordneter Reihenfolge):

boutonner, brosser, cirer, se déchausser, se déguiser, se déshabiller, enlever, s'habiller, laver, mettre, mettre [kommt zweimal vor], ranger, repasser, retrousser, serrer, traîner (S. 54)

In manchen Übungen wird zusätzlich auf synonymische, antonymische oder hyponymische Sinnrelationen und/ oder auf Wortableitungen zurückgegriffen:

J'ai essayé de l'écouter avec patience, mais après quelque temps je n'ai plus été capable de cacher (mon impatience). (S. 46)

Statt der Auswahl-Elemente in ungeordneter Reihenfolge werden manchmal auch zwei oder drei verwechslungsanfällige Wörter (*faux amis*⁵⁶¹) als Mehrfach-Antworten zur Wahl gestellt, die spezifische Lernprobleme bewußt machen:

brutalité - insolence

Ses enfants craignent s...: il les bat sans cesse. (S. 48)

pacifiste - pacifique - paisible

Dans un petit village, la vie est beaucoup plus ... que dans la grande ville. (S. 114)

In *VOCABULAIRE DE BASE* sind es ebenfalls über zwei Drittel aller Übungen, die auf die Lückenübung entfallen.⁵⁶² Die Variante a) bedient sich der logisch-semanticen Beziehungen der Gegensätzlichkeit, der Gleichheit und der Folgerichtigkeit, die dem Lernenden als solche bewußt gemacht werden. Während die antonymischen und synonymischen Beziehungen auch durch Übungen zum Ersetzen geübt werden können (also ohne die aufwendige Konstruktion eines passenden Kontextes auskommen, s. oben), ist die konsekutive Sinnrelation auf Vervollständigungsübungen angewiesen. Die - vor allem durch muttersprachliche Interferenzen verwechslungsanfälligen - Mehrfach-Antworten haben auch hier wieder eine kognitiv-kontrastierende Funktion:

Michel est déjà très grand, son frère est encore (court/ jeune/ petit) (S. 56)

Gardez votre manteau car (on peut le voler/ la pièce n'est pas chauffée/ je n'en veux pas) (S. 56)

Die semantische Steuerung der selbständig zu findenden Wörter in der Variante b) (die die Hälfte aller Übungen stellt), erfolgt einmal durch den Kontext, zum anderen dadurch, daß die einzusetzenden Wörter nach Wortklassen sortiert sind (nur Substantive, nur Verben oder nur Adjektive bzw. Adverbien), die mit dem gleichen Buchstaben anfangen - entsprechend den alphabetisch zu 'lernenden' Wörtern im *Nickolaus*:

Substantiv mit *d*:

Ils plantent des arbres à une (distance) de 3 mètres les uns des autres. (S. 34)

Verb mit *g* oder *h*:

Allez le voir, c'est un médecin extraordinaire, il vous (guérira) très vite. (S. 59)

Adjektiv oder Adverb mit *p*:

Ce chien me suit (partout). (S. 95)

In *TRAINING GRUNDWORTSCHATZ* macht die Lückenübung knapp 15% der Übungen (ausschließlich Variante a) aus. Die grammatische Form der gegebenen Auswahl-Elemente erleichtert hier zusätzlich die Entscheidung in - vielleicht zu - hohem Maße und bestätigt damit den Eindruck des relativ niedrigen Anspruchsniveaus:

Les voyageurs se sont ... aux quais.

Auswahl-Elemente (in ungeordneter Reihenfolge):

rouler - traverser - attirent - accident - rapide - rendus - vitesse - retard - reçu - changer - circulent (S. 31)

In *APPRENTISSAGE SYSTEMATIQUE* nimmt die Lückenübung (zwei Drittel in der rezeptiven Variante a), ein Drittel in der produktiven Variante b) ungefähr ebensoviel bzw. so wenig Raum ein wie die Bestimmungsübung (s.o.) und die Korrekturübung (s.u.).⁵⁶³ Die Handhabung des Übungstyps unterscheidet sich z.T. insofern von der bisher erläuterten, als hier nicht immer die zu übenden Lexeme ausgelassen sind, wie z.B. in:

J'aime voyager avec lui, il (conduit) très prudemment. (S. 41)

sondern manchmal die Ausdrücke, durch die das kontextuelle Verständnis der zu übenden Wörter überprüft werden kann:

1. *Le chauffeur donne un coup de corne ...*

2. *C'est un parcours ... etc.*

Auswahl-Elemente (in ungeordneter Reihenfolge):

pittoresque, mais dangereux - mais la douleur va revenir - avant de doubler - dans l'escalier - en haut de côté (S. 41)

Übungstyp 2.4.2: "Lückentextübung"

Lückenhafte Texteinheiten finden sich vereinzelt in *TRAINING GRUNDWORTSCHATZ* und in *LE MOT JUSTE*. In *TRAINING AUFBAUWORTSCHATZ* machen sie 80% aller Übungen aus. Davon entfällt ein Achtel auf die Variante a), die jedoch - wahrscheinlich in Abhebung vom Grundwortschatz (der wohl nur 'leichte' Übungen enthalten darf) - die richtige Wahl der gegebenen Auswahl-Elemente dadurch erschwert, daß überzählige Elemente (manchmal mehr als das Doppelte) hinzugefügt werden:

Si on veut perdre du poids, il faut ... sa méthode selon ses besoins personnels.

Auswahl-Elemente (mit 6 überzähligen Elementen[!]):

conclusion, consiste, dépend, déterminer, jugement, notamment, origine, relativement, résulter, source, suite (S. 46)

In der Variante b) basiert die Steuerung z.T. - wie in *VOCABULAIRE DE BASE* - auf dem Lernen der Vokabeln aus dem *Nickolaus*, diesmal nach Sachgruppen, nach dem Motto: "Utiliser des mots du Grund- und Aufbauwortschatz", z.B. "Landwirtschaft: Ackerbau (p. 159f.)":

Michel est un paysan (actif) qui aime faire plusieurs choses dans une journée. Ce matin il est sur son tracteur pour (labourer) et ainsi préparer ses champs. Plus tard, il met en marche son (moulin) pour transformer sa récolte de blé en farine. Cet après-midi il s'achète une (pioche) dans le village voisin pour mieux travailler la terre dans son jardin. Ce soir, il passe des heures à nettoyer les machines qu'il a utilisées les jours précédents de la (boue) sèche des champs. (S. 84)

Außerdem wird auf die Wörter des Einführungstextes verwiesen, die dort unterstrichen sind.⁵⁶⁴ Einige Übungen bedienen sich auch der antonymischen und synonymischen sowie der kollokativen Beziehungen zur semantischen Steuerung - was der Kommunikation unmittelbar zugute kommen könnte, wenn die Textsorten mehr spontane Sprache berücksichtigten:

Notre corps nous représente au monde extérieur: il est notre côté visible, tandis que notre âme et notre caractère restent (invisibles) aux autres. (S. 28)

Pauline était nerveuse: le facteur était déjà (passé). (S. 93)

Übungstyp 2.5: "Korrekturübung"

Dieser Übungstyp findet sich nur in *APPRENTISSAGE SYSTEMATIQUE*. Hier muß im gegebenen Kontext von zwei verwechselbaren Lexemen, die vorher geübt worden sind, das richtige an die Stelle des falschen gesetzt werden:

Attention à mes verres de cristal, ils sont frêles (fragiles). (S. 56)

Da das gegebene Lexem immer das falsche ist, erfordert die Übung keine selbständige Entscheidung zwischen den beiden Alternativen, sondern nur das Wissen um das Alternativwort.

FOLGERUNGEN IN FORM VON LEITLINIEN

Aus der Untersuchung der Übungsbücher sind im Hinblick auf effektive Wortschatzübungen - sofern sie sich auf die Entwicklung der für die komplexe Kommunikationsfähigkeit notwendigen lexikalischen Teilkompetenz richten sollen - einige Folgerungen zu ziehen. Sie werden hier in Form von Leitlinien für die Übungskonstruktion vorgestellt.

1. Adressatenbezug bei der Auswahl

Auch Wortschatzübungen (als Teil des Gesamtcurriculums) können nicht unabhängig von den Adressaten und deren Zielvorstellungen konzipiert werden. Eine Möglichkeit wäre die Orientierung an den für die jeweilige Adressatengruppe typischen Begegnungssituationen mit den entsprechenden fremdsprachigen Partnern.⁵⁶⁵ Dabei wären vorrangig die inhaltlichen Aspekte der dort stattfindenden Kommunikationsereignisse zu berücksichtigen. Dies bedeutet einerseits, daß nicht nur die Banalitäten der sog. Alltagssituationen (auf die sich die Übungsbücher für den an der VHS orientierten Erwachsenenbereich weitgehend beschränken) in den Blick kommen, und andererseits, daß die problemorientierten Themenstellungen (wie sie in den Übungsbüchern für den Sekundarschulbereich auftauchen) sich nicht auf die - angeblichen oder tatsächlichen - Probleme der Lernenden fixieren, sondern auf die Themen, die von ihnen mit fremdsprachigen Partnern auch wirklich erörtert werden. Die Auswahl kann somit nicht ein für allemal an Häufigkeitslisten festgemacht werden, da diese heutzutage im Zuge der akkelerierenden gesellschaftlichen Veränderungen schneller veralten, als dies noch vor 50 Jahren der Fall war. Daher müssen die Mindestwortschatze wie die Aufbauwortschatze von Zeit zu Zeit aktualisiert und auch neu spezifiziert werden.

2. Differenzierung zwischen rezeptiv und produktiv verfügbarem Wortschatz

Am Anfang der Übungskonstruktion muß die Überlegung stehen, ob der Übungsprozeß dazu dienen soll, Wortschatz für das Verstehen oder für das eigene Formulieren bereitzustellen. Dieser Funktionsunterschied ist von zentraler Bedeutung, weil diesen beiden verschiedenen Übungsgruppen ein unterschiedliches Textkorpus zugrundezuliegen sollte. Übungen zur Bedeutungserkennung betreffen den Wortschatz, der in der Sprachwirklichkeit in Situationen der mündlichen und schriftlichen Rezeption begegnet. Übungen zur lexikalischen Formgebung betreffen den Wortschatz, der in Situationen der mündlichen und schriftlichen Produktion begegnet. Der Wortschatz überschneidet sich nur in einem relativ kleinen Segment. Der Umfang des in diesem Sinne 'rezeptiven' Wortschatzes muß immer größer sein als der des 'produktiven' Wortschatzes. Letzterer ist jedoch sehr viel übungintensiver, d.h. auf ihn muß die meiste Übungszeit entfallen.

Je nach Zielsetzung sind unterschiedliche Textsorten zu verwenden. Beschreibende, darstellende, erzählende und dokumentierende Texte bzw. Abschnitte oder Sätze aus solchen Kommunikationssammenhängen haben bei den Übungen zur Rezeption Vorrang; bei den Übungen zur Produktion sind sie nur insoweit zulässig, als sie in realitätsadäquaten Sprech- und Schreibvorlagen vorkommen. Hier überwiegen handlungs- und partnerbezogene Zusammenhänge. Den verschiedenen Zielsetzungen entsprechen auch unterschiedliche Übungstypen. Siehe dazu 2. Teil, Typengruppe 2, Abschnitt "Erkennen der lexikalische Bedeutung", S. 97.

3. Kommunikationsorientierte Kontextualisierung

Unter dem die gesamte Übungserörterung im 2. Teil als Leitidee durchziehenden Aspekt der Kommunikationsorientierung weisen die meisten Übungsbücher erhebliche Defizite auf. Das Abrufen isolierter Lexeme ist die denkbar ineffektivste Methode, um Wörter für die Kommunikation verfügbar zu machen. Da es nicht nur darum geht, daß der Lernende eine bestimmte fremdsprachliche Wortform mit einem Begriffsinhalt füllen kann, sondern auch bzw. vorrangig darum, daß er das Wort im Rahmen der ihm begegnenden Kommunikationssituationen richtig verstehen bzw. anwenden kann, ist auch eine Kontextualisierung, die diese Orientierung vermissen läßt, nicht lernzieladäquat. Durch die Einbettung in einen Definitionskontext - die in den meisten Übungsbüchern überwiegt - ist für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit kaum etwas gewonnen. Auch bei der Kontextualisierung durch logisch-semantische Beziehungen ist Vorsicht geboten. Sie sollten im Dienste der Strukturierung des Wortspeichers stehen, der bei der Diskursplanung herangezogen wird, nicht jedoch zum selbständigen Übungszweck hochstilisiert werden. (Vgl. hierzu die Konzeptuellen Vorüberlegungen zum Lexikkapitel im 2. Teil.) Das Spielen mit Sachfeldern ist allenfalls ein Vorgeplänkel für das eigentliche Üben des Wortschatzes. Das Abrufen isolierter Antonyme schadet mehr, als daß es nützt. Das Ersetzen durch Synonyme geht entweder auf Kosten der Genauigkeit oder auf Kosten der meist nicht zu verantwortenden Ausdehnung des Vokabulars auf entbehrliche Wörter bzw. auf Wörter für die Rezeption.

Die Verpflichtung auf kommunikationsorientierte Kontextualisierung bewirkt dagegen eine natürliche Auslese der Wörter, deren logisch-semantische Beziehungen für die Kommunikation tatsächlich relevant sind. Damit qualifizieren sie sich gleichzeitig auch als Steuerungshilfe. Wichtig ist, daß die Wörter sowohl in ihren in der semantischen Struktur verankerten Verwendungsmodi (auf die Bedeutung der Kollokationen sei noch einmal nachdrücklich hingewiesen) als auch in ihren in der grammatischen Struktur verankerten formalen Passungen erscheinen und geübt werden. Dies ist in bezug auf die Kommunikation sinnvoller als das isolierte, auf bewußter unkommunikativer Kontrastierung beruhende Üben z.B. des Gebrauchs der Präpositionen (auf das viele der Übungsbücher kaum verzichten zu können glauben).

Die Konstruktion von Texteinheiten zum Zwecke des Wortschatzübens zeitigt nur in den seltensten Fällen natürliche Texte. Zur Entwicklung der lexikalischen Kompetenz reicht der Satzzusammenhang (in Einzelsätzen oder Satzpaaren) bzw. der Sprechaktszusammenhang (im Mini-Dialog) zur semantischen und formalen Kontextualisierung völlig aus - vorausgesetzt, die Einheiten evozieren je für sich eine bestimmte reale Sprechsituation.

4. Orientierung an Themenbereichen statt Sachgebieten

Die thematische Bündelung bei der Erstellung von Wortschatzübungen muß ebenfalls unter dem Aspekt der Annäherung an die Sprachwirklichkeit vorgenommen werden. Dies ist jedoch kaum der Fall bei den begriffslogischen Zusammenstellungen anhand von Sachgebieten, wie sie sich in den

Sachwörterbüchern finden. Das unter den Stichworten "Weltall", "Staatliche Ordnung" oder auch "Wohnung", "Kleidung" etc. ausgewählte Vokabular ist einerseits zu ausführlich und andererseits zu mager, um als lexikalische Grundlage von natürlichen Texten zu dienen. Stattdessen wäre eine Zusammenstellung in der Art der im Lexikkapitel erörterten thematischen Lexikgruppen denkbar.

5. Priorität des inhaltlich gesteuerten Abrufens

Das Abrufen sowohl der Bedeutung (Übungen zur Bedeutungserkennung) als auch der Form der zu übenden Wörter (Übungen zur Formgebung) sollte mit Blick auf den Abrufmechanismus geschehen, der in der normalen Kommunikation in Gang gesetzt wird. Dem Kommunikationsteilnehmer geht es um den Inhalt des Gehörten/ Gelesenen bzw. des mündlich/ schriftlich zu Sagenden. In diesem Motivationsfeld sucht er entweder die Bedeutung oder die Form. Die Übungen müssen einen Lernkontext schaffen, der dieser Situation möglichst ähnlich ist. Eine wichtige Funktion fällt hierbei der Steuerung zu. Sie sollte nie formal, sondern immer inhaltlich motiviert sein, also z.B. statt der *call*-Wörter die logisch-semanticen Beziehungen und/ oder Auswahl-Elemente verwenden. Je natürlicher die Steuerung ausfällt, umso näher wird der Lernende an die Sprachwirklichkeit herangeführt und umso besser kann er sich auf die Kommunikation vorbereiten.

6. Aufbau von Übungssequenzen

Ein Übungsvorgang, der sich als Teil eines systematischen Übens versteht (und nicht als Test für einen bestimmten Lernzustand), muß eine Stufenfolge aufbauen, die es zu durchlaufen gilt. Dies betrifft vor allem die Abfolge der mit Auswahl-Elementen arbeitenden Übungen, die in ihrer Zielsetzung gleichwohl nicht den rezeptiven Übungen zuzuordnen sind, sondern die auf die selbständige lexikalische Produktion vorbereiten. Die Übungssequenz kann nicht nur darin bestehen, daß die Übungen zuerst mit und dann ohne Auswahl-Elemente durchgearbeitet werden. Das Problem der semantischen Steuerung läßt eine solche einfache Lösung nicht immer zu. Hier bedarf es verschiedener Übungen, die einmal das rezeptive Erkennen und zum anderen das selbständige Produzieren desselben Vokabulars zum Ziel haben. Auch innerhalb der rezeptiven bzw. der produktiven Übungen ist eine Steigerung des Schwierigkeitsgrades anzustreben, so daß der Lernende seine lexikalische Kompetenz Schritt für Schritt weiter entwickeln kann. Der letzte Schritt muß jeweils die freie Verfügbarkeit unter kommunikativen Bedingungen zu erreichen suchen.

5. ÜBUNGEN IN ENGLISCH- UND FRANZÖSISCH-STUNDEN (HOSPITATIONEN)

Die folgenden Ausführungen basieren auf Unterrichtsbesuchen der Verfasserin im August 1990, drei Wochen nach Beginn des neuen Schuljahres. Sie beziehen sich auf Englisch- und Französischunterricht in verschiedenen Schularten. Trotz der bei jeder Unterrichtsbeobachtung und -beschreibung einfließenden subjektiven Elemente können sie als ein Stück dokumentierte Unterrichtswirklichkeit genommen werden. An ihr soll sich nun erweisen, inwiefern das Instrumentarium der Übungstypologie einen Beitrag zur wirksamen Stundenanalyse leisten kann. Die komplexe Handlungs- und Erlebniseinheit einer Unterrichtsstunde als solcher kann die übungstypologische Analyse natürlich nicht erfassen. Sie ist auch nicht mit einer traditionellen Stundenbewertung gleichzusetzen. Eine Bewertung geschieht immer nur relativ, d.h. bezogen auf bestimmte Wertmaßstäbe. Der Wertmaßstab läßt sich auch hier wieder durch den Beitrag definieren, den die Unterrichtsstunde bzw. die einzelnen Unterrichtsabschnitte zur Erweiterung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeiten geleistet haben. Nur unter diesem Aspekt ist die Kritik und das Aufzeigen von Alternativvorschlägen für die Unterrichtspraxis gerechtfertigt und gleichzeitig relativiert..

STUNDE 1:

Englischstunde im 5. Schuljahr einer Realschule, 1. Lernjahr, 2. Stunde an diesem Vormittag. Von den 22 Schülern und Schülerinnen sind 50% Ausländer. Die Sitzordnung besteht aus einem Hufeisen, das in der Mitte durch mehrere Bankreihen gefüllt ist, so daß eine *face-to-face*-Kommunikation nicht zwischen allen Lernenden möglich ist. Die Fachlehrerin (zwischen 30 und 40) erscheint als starke, normativ fordernde Persönlichkeit. Die Lernenden sind unter ihrer strengen Aufsicht diszipliniert, machen ernst und konzentriert mit (Beteiligung zwischen 40 und 70%), werden betont gelobt. Soweit wie möglich wird Englisch gesprochen (einschl. der grammatischen Begriffe). Der Sprechanteil der Lehrerin liegt bei 50% (davon viel 'Lehrerecho').

Übungstypologische Analyse der Unterrichtsabschnitte:

1. **Grammatische Bewußtmachung:** Unter *long form* und *short form* werden die beiden Paradigmen von *to be* nach dem Konjugieren von S an die Tafel geschrieben.⁵⁶⁶

Dieser Stundenabschnitt, eine Art fällt nicht unter den Übungsaspekt.⁵⁶⁷

2. Mehrmaliges **Lesen** des Lehrbuchtexes (*Red Line*, Bd. 1, Unit 3, S. 10) mit verteilten Rollen. (Siehe nächste Seite)

Für das hier praktizierte laute Lesen des Lehrbuchtexes ist innerhalb eines systematischen Übungskonzepts kaum eine Übungsfunktion auszumachen, wiewohl diese Art von Unterrichtstätigkeit ihren festen Platz im normalen Stundenverlauf hat. Als Übung zum Leseverstehen scheidet das Lesen aus, da der Textinhalt längst bekannt war. Es dient auch nicht zur Vorbereitung einer Übung zur Gesprächsfähigkeit, etwa um den Textinhalt noch einmal ins Gedächtnis zu rufen, denn auf ihn wird nicht weiter eingegangen. Daß sich durch das laute Lesen sowohl irgendwelche Strukturen und Vokabeln als auch irgendwelche Assoziationen zwischen Schriftbild und Klanggestalt irgendwie einprägen, ist anzunehmen. Beim systematischen Üben geht es jedoch nicht um diese Art des inzidentellen Lernens, die immer irgendwie erfolgt. Für einen bewußt vom Lehrenden eingesetzten, zweckbestimmten **ÜBUNGSTYP**, z.B. zur **Umsetzung vom Schriftbild in die Klanggestalt (1.7.1)**, fehlt jede Voraussetzung.

3. Übungen:

a) Übung 1 aus dem Lehrbuch (S. 11): Der Dialog *Where is* + Mädchenname/ Jungenname/ Gegenstands-nennung? - *He's/ she's/ it's here* wird anhand der vierspaltigen Substitutionstafel im Lehrbuch lesend praktiziert. Das Hauptaugenmerk der Lernenden wird auf die richtige Zuordnung von *he/ she/ it* gelenkt, *here* wird durch die Verwechslung mit *her* öfter falsch ausgesprochen.



b) L stellt mündlich weitere gleich strukturierte Fragen - S antworten mündlich ohne Buch.

c) S praktizieren selbst Frage und Antwort. Da die dialogische Form als solche nicht bewußt wird, stellen die einzelnen Lernenden nicht nur die Frage, sondern geben oft auch gleich selbst die Antwort. Außerdem erweitern sie den lexikalischen Rahmen, indem sie entferntere Gegenstände im Klassenzimmer und Gegenstände im Plural nennen. L weist auf die entsprechende Form hin. Als *your* auftaucht, wird das Paradigma der *possessiv pronouns* wiederholt und von den Lernenden an die Tafel geschrieben.

Die vom Lehrbuch vorgegebene Übung 1 und die folgenden Übungen sind von der SCHÜLERTÄTIGKEIT (Ersetzen) und der MATERIALGESTALTUNG her (Aneinanderreihung von gleich struk-

turierten Mini-Dialogen aus Sprechvorlagen mit austauschbaren Lexemen) dem **ÜBUNGSTYP 3.2.1 "Grammatische Strukturübung"** zuzuordnen. Als **Lernproblem** ergibt sich die Zuordnung von männlichen und weiblichen Personen sowie von Gegenständen zu den richtigen Personalpronomen. Diese Zuordnung gehört nun gerade nicht zu den Phänomenen, die eines intensiven Übens bedürfen. Dagegen stellen die Frage- und Antwortstrukturen zur Bestimmung des Standortes von Personen oder Sachen - also eine grammatische ZIELSETZUNG im weiteren, strukturellen Sinne - einen lohnenswerten Übungsgegenstand dar, der bis zur freien mündlichen Verfügbarkeit gebracht werden sollte. Für diesen Zweck ist die Lehrbuchübung jedoch in ihrer inhaltlichen MATERIALGESTALTUNG ungeeignet. Der Dialog *Where is Bob? - He's here.* ist so nicht kontextualisierbar, d.h. es ist kaum eine Situation denkbar, wo auf die Frage nach dem Aufenthaltsort einer Person mit *here* geantwortet wird. Bei Gegenständen, die man sucht und nicht gleich selbst sehen kann (*Where is the/ my/ your ruler?*), ist die Antwort *It's here.* eher möglich. Die Nennung von verschiedenen Ortsbestimmungen (*on my/ your table, in my/ your satchel* etc.) würde den Spielraum des Antwortenden erweitern, der sonst auf den stereotypen Satz *It's here* festgelegt ist. Die Variation der Substituenten scheint fast eine motivationspsychologische Notwendigkeit. Sie hätte, falls sie so nicht zu leisten ist, entsprechend vorbereitet werden können. Die Festlegung auf den Singular bei der Gegenstands-nennung in der Substitutionstafel wird von den Lernenden in der letzten 'freien' Übung wahrscheinlich ebenfalls aus motivationspsychologischen Gründen spontan durchbrochen. Dies hätte vorhergesehen und durch Bereitstellung der Strukturen *Where are + Gegenstände im Plural? - They'r ...* aufgefangen werden können. Fazit: Bei der Konzeption von Übungen bzw. Übungsabfolgen müßte in bezug auf die MATERIALGESTALTUNG zunächst darauf geachtet werden, daß das zu übende Lernproblem den Aufwand lohnt und daß das anfängliche Strukturschema in sich kommunikativ situierbar ist. Sodann sollten die Erweiterungs- und Variationsmöglichkeiten und -notwendigkeiten bedacht werden, und evtl. erforderliche linguistische Mittel vorher bereitgestellt werden.

Die STEUERUNG erfolgt in der Übung a) sowohl durch das **Musterbeispiel** als auch durch die Vorgabe der zu ersetzenden Lexeme in Form von **Auswahl-Elementen**. Die **Distraction** ist durch die unterschiedliche Zuordnung von *he, she, it* gewährleistet. In den Übungen b) und c) findet die Steuerung lediglich indirekt durch das im Gedächtnis etablierte Strukturschema statt. Das **Erfinden der zu substituierenden Lexik**, das die Lernenden in der letzten Übungsphase kreativ ausgreifen läßt, zeigt, welches Motivationspotential hier ruht. Sein volles Wirksamwerden (ohne störende Fehler) könnte durch eine antizipierende Übungskonzeption gewährleistet werden.

Die Analyse der ARBEITSWEISE ergibt folgendes: Die Übungssequenz beginnt mit **schriftlich-mündlicher Arbeit**, nämlich mit dem Ablesen der strukturell gebundenen Sätze aus der Substitutionstafel. Darauf folgt rein **mündliche Arbeit**, zunächst mit demselben Sprachmaterial, dann mit variierender Lexik und erweitertem Strukturmaterial (Plural). Die Arbeit findet im **Klassenverband** statt, und zwar ohne weitere Hilfsmittel. Die Fremdsprache wird durch die **Stimme des Lehrenden und der Lernenden** aktualisiert. Die **Kontrolle** erfolgt durch den Lehrenden, vereinzelt auch durch die Lernenden (wenn sie auf die Fehler aufmerksam gemacht werden). Die **Motivationsform** ist nicht leicht zu definieren. Bedingt durch die straffe Unterrichtsführung der Fachlehrerin und durch das fehlende Bewußtsein der Lernenden, kommunikativ miteinander zu agieren (Frage und Antwort von derselben Person), dominiert die Testhaltung, ausgerichtet auf die Lehrerin, vor der die Lernenden durch ihre Beiträge ihre Englischkenntnisse unter Beweis stellen wollen.

Die Art der Realisierung der fünf Merkmalkategorien, durch die sich der Ablauf dieser Stunde - was den Übungsbereich betrifft - abbilden läßt, wird offenbar von der Entscheidung für das **Abarbeiten der Lehrbuchübung** determiniert. Erst danach folgt die selbständige Überlegung, welche **Anschluß-Übungen** gemacht werden könnten. Der normative Zwang, der von einer Übung im Lehrbuch ausgeht, darf nicht unterschätzt werden. Die Übung auf evtl. Mängel kritisch zu untersuchen, fällt dem Lehrenden aufgrund des Prestiges, das die neuen Lehrwerke genießen, im allgemeinen kaum ein. (Umso größer ist die Verantwortung der Lehrwerkautoren.) Ein Abgehen von den Lehrbuchvorgaben erscheint als zu gefährlich und nicht zumutbar. Die von den Lehrbuch-Hersteller gern beschworene Freiheit und Autonomie des Lehrenden existiert angesichts des Perfektions-Images der Lehrwerke in der Praxis kaum.

Ein selbständiges Entscheiden, durch das der Lehrende seinen Unterricht wieder in seine eigene Hand bekommen könnte, müßte mit der Frage nach der ZIELSETZUNG beginnen, die die Übungsabschnitte bestimmen soll. Selbstverständlich ist die Orientierung an der vom Lehrwerk inszenierten

Progression unerlässlich, doch impliziert diese Orientierung weder das Abarbeiten aller Lehrbuchangebote noch die Einhaltung der Reihenfolge. Vielmehr ist eine **Instrumentalisierung des Lehrwerks** geboten, indem gefragt wird, welche Texte und Übungen dieser meiner Zielsetzung dienlich sind.

Eine solche Fragestellung hätte den Lehrenden gegen diese Übung entscheiden lassen, und zwar inhaltlich wie formal. Denn nach der oben erörterten inhaltlichen Abänderung ist die Form der Substitutionstafel vom Lerneffekt her nicht mehr sinnvoll. Die Gegenstände wären theoretisch mit allen Ortsbestimmungen kombinierbar. Eine Distraction könnte hier nur durch die Verlegung des Dialogs von der geschriebenen Substitutionstafel in den erlebten Handlungsraum stattfinden, in dem die Bestimmung des Ortes im Ratespiel ausgehandelt wird. Damit würde eine Änderung der ARBEITSWEISE in allen ihren Entscheidungsfeldern fällig.

Als **Alternative** sei Folgendes vorgeschlagen: Eine Übung zu den Singular- und Pluralstrukturen für die Bestimmung des Standortes von Gegenständen hätte - bei entsprechender Stufung - auch von dieser Klasse wahrscheinlich von Anfang an **rein mündlich** bewältigt werden können. Ein zusätzliches Argument bietet die Verwendung der *short forms*, die nur gesprochen, aber eben gerade nicht geschrieben und folglich auch nicht abgelesen werden. Die Strukturen *Where is the/ my/ your* und *It's* bzw. *Where are the/ my/ your* und *They'r* könnten evtl. an der Tafel oder auf Folie (falls Tageslichtschreiber verfügbar) kurz ins Gedächtnis gerufen werden. Eine STEUERUNG durch einen ablesbaren Mustersatz kann und sollte entfallen, damit die Lernenden veranlaßt werden, die Strukturen aus dem auditiven Gedächtnis zu produzieren. Wenn die Singular- und Pluralformen getrennt geübt werden, ist dies auch für schwächere Lerngruppen keine Überforderung. Wozu die Lerngruppe der analysierten Unterrichtsstunde in bezug auf das auditive Gedächtnis fähig war, bewies sie in der 'freien', rein mündlichen Übungsphase. Die zu substituierende, durch das Hinzutreten der Ortsbestimmungen jetzt noch komplexere Lexik könnte, bevor sie von den Lernenden frei 'erfunden' wird, evtl. zunächst als **Auswahl-Elemente** schriftlich vorgegeben werden. Denkbar wäre auch eine rein semantische Steuerung durch **Bilder**, da sowohl die Gegenstände als auch die Ortsbestimmungen durchweg gut zu veranschaulichen sind.

Die Sozialform der **Arbeit im Klassenverband** ist keineswegs nur lehrerbezogen zu praktizieren. Sie kann durchaus als kommunikatives Miteinander-Sprechen der Lernenden gestaltet werden. Dazu hätten bei der vorhandenen Sitzordnung evtl. die mittleren Bankreihen z.B. zu einem größeren Tischquadrat umgestaltet werden müssen, um das ein innerer Kreis gebildet wird, so daß alle Lernenden in Blick- und Hörkontakt miteinander sitzen.⁵⁶⁸

Um alle Lernenden gleichmäßig zu beteiligen, könnte folgende Technik angewendet werden, die - wenn sie einmal eingeübt ist - auch bei jüngeren Lernenden keine Schwierigkeiten bereiten dürfte. Man beginnt mit zwei Lernenden, die sich im offenen oder geschlossenen Kreis/ Rechteck/ Quadrat, in einer Ellipse o.ä. gegenüber sitzen und gleich viele Nachbarn zur Rechten und zur Linken haben. Sie sitzen weit genug voneinander entfernt, um laut und verständlich sprechen zu müssen. Statt des zeitraubenden Aufrufens durch Lehrer oder Mitschüler ergibt sich die Reihenfolge dadurch, daß man in entgegengesetzter Richtung fortfährt, so daß der Abstand zwischen den Dialogpartnern immer gleich groß bleibt. Das Mitmachen basiert hier nicht mehr auf freiwilliger Meldung (oder auf dem Aufrufen durch den Lehrenden), sondern auf der gegenseitigen Übereinkunft, daß man hier zusammensitzt, um die Fremdsprache zu lernen und daß jeder dazu fähig ist. Niemand braucht Angst zu haben, Fehler zu machen, denn sie ziehen in der Lernsituation keine Sanktionen nach sich.⁵⁶⁹

Die Rolle des Lehrenden kann sich hier auf die **Kontrolle** der Schüleräußerungen und auf helfendes Zuflüstern (bei ängstlichen Lernenden) beschränken. Als Sprechvorbild oder als Dialogpartner ist er entbehrlich, da die sprachlichen Formen bekannt sind. Seine Sprechzeit reduziert sich damit auf ein absolutes Minimum. Die in der Übung b) praktizierte Technik, daß ein Dialog erst vom Lehrenden initiiert wird, bevor man ihn den Lernenden allein überläßt, ist zwar sehr verbreitet, hier jedoch zur Vorbereitung entbehrlich.

Die vorgeschlagene ARBEITSWEISE ermöglicht es den Lernenden, den Unterricht nicht nur als bloße schulorganisatorische Maßnahme mehr oder weniger gern hinzunehmen, sondern eine eigene Haltung ihm gegenüber zu beziehen. Mit dieser aktiven Art, Unterricht zu erleben, wird die Motivationsform des Spiels, und zwar des **Ratespiels**, möglich. Die Lernenden befinden sich in einer fingierten Such-Situation. Sie identifizieren sich mit einer Person, die etwas sucht. Die Prüfung der Antworten an der Wirklichkeit, d.h. an dem tatsächlichen Standort der gesuchten Gegenstände (die u.U. vorher verteilt bzw. versteckt werden), trägt zur Spannung und Belebung bei.

Es hat sich gezeigt, daß eine unkommunikative MATERIALGESTALTUNG unmittelbare Auswirkungen auf die Motivation der Lernenden und damit auf den Zentralnerv des Unterrichts hat. Es geht hier nicht um die 'Anwendung' der Sprechakttheorie, sondern darum, ob die Lernenden Sprache in ihrer lebendigen Funktion erleben und sich dadurch intellektuell und emotional angesprochen fühlen oder ob sie sprachliche Formen abspulen, die sie in ihrem menschlichen Erleben unberührt lassen.

STUNDE 2:

Englischstunde im 6. Schuljahr einer Realschule, 2. Lernjahr, 3. Stunde an diesem Vormittag Von den 25 Schülern und Schülerinnen sind 30% Ausländer, davon eine Amerikanerin. Die Lernenden sitzen in Bankreihen hintereinander. Die Fachlehrerin, in dieser Klasse auch Klassenlehrerin, ist die gleiche wie in Stunde 1. Der Unterricht verläuft ruhig und diszipliniert. Die Schüler arbeiten konzentriert mit.

Übungstypologische Analyse der Unterrichtsabschnitte:

1. L stellt **Fragen** zu den ersten Abschnitten der Lehrbuchgeschichte (*Red Line*, Bd. 1, Unit 4, S. 71), die zu Hause abzuschreiben war. S antworten bereitwillig und mit Engagement für den Inhalt. L geht auf diesen Aspekt nicht besonders ein, bricht das Gespräch relativ schnell ab, wahrscheinlich wegen der vielen Fehler (Beschreibungsebene mit *Continuous* und *Simple Present*), die mit Hinweis auf die Grammatik korrigiert werden.

Der erste Stundenabschnitt könnte als **Überprüfung des Leseverstehens** im Sinne von **ÜBUNGSTYP 5.8 "Fragen zum Lesetext beantworten"** interpretiert werden. Mit der Produktion der Antworten auf die Lehrerfragen sind die Lernenden jedoch mangels Vorbereitung in ihrer sprachlichen Leistungsfähigkeit überfordert. Offenbar hat das Abschreiben keine Speicherung der Ausdrucksformen bewirkt. Dies wäre wahrscheinlich durch die Aufgabe, den Text sozusagen **auswendig zu lernen**, zu erreichen gewesen. Die Schülerantworten hätten sich dann aus Textversatzstücken zusammensetzen können. Die Reproduktion des im Gedächtnis Gespeicherten wäre von den Lernenden dennoch als eigene Mitteilung empfunden worden und hätte ihnen statt des negativen Erlebnisses der Unzufriedenheit ihrer Lehrerin das Gefühl gegeben, auf inhaltsbezogene Fragen sprachlich angemessen reagieren zu können.

2. Lautes **Lesen** des Textes. Der 'Mischtext' wird als Dialog mit verteilten Rollen gelesen, indem die narrativen Stellen dazwischen (z.B. *he says*) ausgelassen werden. S machen viele Fehler. L verbessert und läßt öfter lesen als geplant. ("Ich wußte nicht, daß sie so schlecht lesen".)

Für das laute Lesen der bekannten Textabschnitte gilt dasselbe wie in Stunde 1. Es kann auch hier kaum damit begründet werden, daß der Textinhalt im Hinblick auf die weitere Lektüre noch einmal ins Gedächtnis gerufen werden müsse. Das häusliche Abschreiben des Textabschnitts dürfte für eine Gedächtnisimplementierung ausgereicht haben, sofern denn der Sinngehalt bei dieser Tätigkeit von den Lernenden aktualisiert wurde. Als Übung zur **Umsetzung vom Schriftbild in die Klanggestalt (ÜBUNGSTYP 1.7.1)** fehlt auch hier die Voraussetzung, nämlich der vorherige Erwerb systematischer Kenntnisse in bezug auf die Umsetzung der beiden Systeme, so daß diese Kenntnisse jetzt bei einem Lesetext angewendet werden könnten, der nicht nach Schrift-Klang-Gesichtspunkten didaktisiert ist. So aber haben die Lernenden keinerlei systematische Anhaltspunkte für den Umsetzungsmechanismus. Dies zeigt sich vor allem in der Tatsache, daß das dauernde Korrigieren der Fehler beim wiederholten Lesen (ohne erklärende, systematische Hinweise) die Leistung nicht wesentlich verbesserte.⁵⁷⁰

3. Lesen des **neuen** Textes: L besteht darauf, die restlichen neuen Abschnitte erst selbst vorzulesen, obwohl S sofort weiterlesen möchten. Die einzige Vokabelfrage betrifft das Schlüsselwort *request* (Musikwunsch, der von einem Reporter erfragt wird), ohne das die 'Pointe' des Textes nicht zu verstehen ist. L benutzt die Gelegenheit, S nach ihren Musikwünschen zu fragen. Zögernd werden die neuesten Schlager genannt. S lesen die restlichen Textabschnitte mehrmals. L gibt durch das Lesen des ersten Satzes das Zeichen zum Übergang auf den nächsten Abschnitt. S fahren mit dem zweiten Satz fort.

Für das **lesende Verstehen** der restlichen unbekannteren Textabschnitte waren die Lernenden gut motiviert, schienen sie doch z.T. schon selbständig zu Hause weitergelesen zu haben. Der Text bereitete keine besonderen Verständnisschwierigkeiten. Daß die Lernenden das Vorlesen als ein gemeinsames,

ursprüngliches **Erlesen** des Textinhalts auffaßten, geht daraus hervor, daß sie spontan selbst weiterlesen wollten und daß sie den von der Lehrerin vorgelesenen Satz nicht noch einmal wiederholten.⁵⁷¹

Eine Zuordnung zu einem der Übungstypen des Leseverstehens ist nicht möglich, weil keine eigentliche **Überprüfung des Textverständnisses** erfolgte. Als **Alternative** wäre z.B. die schriftliche Vorgabe von Mehrfach-Antworten auf mündliche Lehrerfragen zum Textinhalt möglich gewesen, im Sinne des **ÜBUNGSTYPS 5.4.1 "Detailverstehen: Vergleich mit verbalen Inhaltsaussagen"**. Die Aufgabe hätte - ohne Aufhebung der Leistungsanforderung - dadurch erleichtert werden können, daß die Lernenden bei ihrer Entscheidung den Text lesend zu Rate ziehen dürfen. Statt des wiederholten, kaum noch verständnisfördernden Ablesens wäre hier ein sinnsuchendes (stilles) Lesen erfolgt, wodurch die Lernenden sich dem in der Realität praktizierten Umgang mit Texten angenähert hätten.

Die Unterbrechung der Leseübung durch das Gespräch über die Musikwünsche der Schüler und Schülerinnen ist als **ÜBUNGSTYP 6.7.2 "Unterrichtsgespräch"** einzuordnen. Die Lehrerin ergreift die Gelegenheit, ausgehend von dem Text auf die Lebenswelt ihrer Lerngruppe einzugehen.

STUNDE 3:

Französischstunde im 8. Schuljahr einer Realschule, 2. Lernjahr, 3. Stunde an diesem Vormittag. Die Klasse umfaßt 25 Schüler und Schülerinnen. Die Fachlehrerin, eine relativ starke Persönlichkeit, bemüht bei ihrem Eingehen auf leistungsunwillige Lernende die drohende Klassenarbeit als Disziplinierungsmittel. Die Fremdsprache wird nicht als durchgängige Unterrichtssprache verwendet. Die Sitzordnung (Hufeisen, das in der Mitte durch mehrere Bankreihen gefüllt wird) läßt kaum Kommunikation unter den Lernenden zu. Die Klasse wirkt lustlos.

Übungstypologische Analyse der Unterrichtsabschnitte:

1. Besprechung eines **Vokabeltests**: Der gesamte Test (bestehend aus deutsch-französischen Vokabelgleichungen vom Typ *die Qualität = la qualité; machen, tun = faire*) wird wiederholt, die französischen Ausdrücke werden von den Schülern an die Tafel geschrieben.

Will man den Test als Übung interpretieren, so könnte er den Wortschatzübungen zugeordnet werden.⁵⁷² Es handelt sich um eine mit einzelnen Wörtern operierende Produktionsübung, die sich zur inhaltlichen Steuerung der Muttersprache bedient. Eine solche Übung kommt in der Übungstypologie nicht vor. Sie ist bewußt ausgespart worden, weil sie keinen Beitrag liefert zur systematischen Integration des eingeführten Wortschatzes, sondern im Rahmen der "Lektionserarbeitung" nur disparate Vokabeln abfragt (vgl. S. 100). Auf die den isolierten Vokabelgleichungen als solchen inhärente Problematik kann hier nur verwiesen werden. Der Verzicht auf diese Art von Übungen und ihr Ersetzen durch thematisch gebündelte Übungen wie z.B. den **ÜBUNGSTYP 2.2.1** ("Thematische Assoziationsübung") mag für die traditionelle Vokabelarbeit befremdlich wirken. Dennoch sollte ihm vielleicht die Chance gegeben werden, seine Effektivität in bezug auf die Kommunikationsfähigkeit im unterrichtspraktischen Einsatz zu erproben. Auch als Test wäre er u.U. brauchbar.

2. Üben für die nächste Klassenarbeit

7. *Est-ce que ...?*

1. - *Est-ce que Nicole et Pierre vont au collège Rabelais?*

- *Non, ils ne vont pas au collège Rabelais, ils vont au collège Jean Moulin.*

2. - *Est-ce que le collège Jean Moulin est à Poitiers?*

- *Oui, ...*

Est-ce que ...

3. ... *les cours commencent à 9 heures?*

4. ... *les cours, en France, ont 45 minutes?*

5. ... *les élèves ont une récréation de 20 minutes à 10 heures?*

6. ... *Christine mange à la cantine à midi?*

7. ... *sa mère est à la maison à midi?*

8. ... *les cours recommencent à l'heure?*

9. ... *les élèves rentrent à la maison à 3 heures de l'après-midi?*

10. ... *Christine fait encore des courses après les cours?*

(*Echanges, Edition courte*, Bd. 1, Lektion 6, Übung A 7, S. 33):

Ein Lernender tritt vor die Klasse, liest die 10 Fragen aus dem Buch ab und fordert seine Mitschüler zur mündlichen Beantwortung auf. Die Fragen müssen öfter wiederholt werden, da sie wegen

der schlechten Aussprache manchmal nicht verstanden werden. Statt des Personalpronomens verwenden die Schüler durchgängig das in der Frage genannte Substantiv. Die Pronominalisierung wird von der Lehrerin als Bewältigung eines Grammatikproblems immer wieder eingefordert.

Ausschnitt aus dem Stundenprotokoll:

S 1: *Est-ce que les élèves ont une récréation de 20 minutes à 10 heures?*

S 2: *Non, 10 minutes.*

L: *Toute la phrase!*

S 3: *Non, les élèves n'ont pas une récréation de 20 minutes à 10 heures, les élèves ont une récréation de 10 minutes à 10 heures.*

L: *Remplacez les substantifs par un pronom personnel!*

Als Zielsetzung der Übung ist im Lehrbuch angegeben: "Textverständnis. Die Verneinung mit *ne/n' ... pas*" (L86). Es liegt also eine Kombination einer Übung zum Leseverstehen (**Übungstyp 5.8 "Fragen zum Lesetext beantworten"**) mit einer Übung zur Morpho-Syntax (**Übungstyp 3.2.1 "Grammatische Strukturübung"**) vor. Bei letzterer erweist sich die Pronominalisierung als weiteres Lernproblem, das den Lernenden mehr Schwierigkeiten zu bereiten scheint als die Verneinung. Nun sind zwar Kombinationen von Übungstypen grundsätzlich denkbar, doch sind sie nicht beliebig. Die gestellten Fragen beziehen sich auf spezifisches landeskundliches Detailwissen, das die schulische Organisation in Frankreich betrifft. Das könnte also solches für die Lernenden interessant sein, wenn sie sich in ihrer Antwort auf die kritischen Aussagen (Name der Schule, Zeitpunkt des Beginns, Dauer der Stunde, Dauer der Pause etc.) beschränken dürften. Durch die Kombination mit einer grammatischen Zielsetzung wird aus dem natürlichen Dialog eine mechanische Strukturübung. Der gänzliche Verzicht auf die Pronominalisierung könnte als eine Überreaktion der Lernenden auf den kommunikationswidrigen Zwang zur verneinten Wiederholung der in der Frage enthaltenen Aussage interpretiert werden. Zudem bereitet die Länge der mündlich zu produzierenden Sätze einige Probleme. Die Art der MATERIALGESTALTUNG ist hier tatsächlich eher dazu angetan, das Interesse am Text zu zerstören (vgl. S. 170).

Nach dem gleichen Verfahren wird die Lehrbuchübung A 1, S. 32, praktiziert:

Parlons du collègue

- | | |
|---|---|
| 1. <i>A quel âge est-ce que les enfants vont au collège, en France?</i> | 5. <i>A quelle heure est-ce que les élèves rentrent à la maison l'après-midi?</i> |
| 2. <i>A quelle heure est-ce que les cours commencent?</i> | 6. <i>Qu'est-ce que les élèves font après les cours?</i> |
| 3. <i>Qu'est-ce que les élèves font à midi?</i> | 7. <i>Est-ce que les élèves ont classe le mercredi après-midi?</i> |
| 4. <i>Et que fait Christine?</i> | |

Die Antworten kommen sehr zögernd. Die Übung beschränkt sich auf "Textverständnis" (L85). Sie entspricht ebenfalls dem **Übungstyp 5.8 "Fragen zum Lesetext beantworten"**, der die bekannteste (wenn nicht sogar die einzige) Möglichkeit zur Überprüfung des Leseverstehens darzustellen scheint. Die geforderte Produktionsleistung ist sowohl inhaltlich als auch formal recht anspruchsvoll. Die Voraussetzung für eine erfolgreiche Bewältigung der Übungsaufgabe wäre eine genaue Textkenntnis. In dieser Stunde wurde die Übung kaum zum Erfolgserlebnis. Dies wiegt umso schwerer, als sie von der Lehrerin als Vorbereitung auf die Klassenarbeit deklariert wurde und in dieser Eigenschaft nicht gerade dazu beitrug, Spannung und Angst vor Mißerfolg bei den Lernenden abzubauen. Daß eine mündliche ARBEITSWEISE gewählt wurde, um auf die schriftliche Klassenarbeit hinzuwirken, zeigt wiederum, wie wenig der sog. Wechsel der Arbeitstechniken in seinen Auswirkungen reflektiert wird. Für das Sprechfertigniveau dieser Klasse war die mündliche Arbeit wahrscheinlich zu schwierig. Ein schriftliches Beantworten der Fragen könnte dagegen (nach entsprechend intensivem 'Auswendiglernen' des Lektionstextes) gelingen. Um das Niveau der an der Sprachwirklichkeit orientierten Gesprächs- und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit der Lernenden zu heben, wären spezielle Übungen zu den genannten Kommunikationsfähigkeiten nötig. Diese entwickeln sich nicht von allein durch eine "Überprüfungs"-Übung.

STUNDE 4:

Englischstunde im 7. Schuljahr einer Hauptschule 3. Lernjahr, 4. Stunde an diesem heißen Vormittag (anschließend hitzefrei). Die Klasse besteht aus 20 Schülern und Schülerinnen (über 50% Ausländer). Sie sitzen so, daß sich alle sehen können. Die englische Unterrichtsführung ist für die Lernenden eine Selbstverständlichkeit. Das Verhältnis der Fach- und Klassenlehrerin zu ihnen und ihr Verhältnis untereinander ist freundlich und entspannt. Es wird viel gelacht.

Übungstypologische Analyse der Unterrichtsabschnitte:

1. **Freies Sprechen** über das Geburtstagsdatum, die Monate und Jahreszeiten und das Wetter. Dazwischen wird die Reihe der Monate im Chor aufgesagt sowie ein im 5. Schuljahr gelerntes und auf den Tag passendes Gedicht ("It's a lovely day to-day").

Dieser Unterrichtsabschnitt ist dem **Übungstyp 6.7.2 "Unterrichtsgespräch"** zuzuordnen. Der Gesprächsgegenstand steht teilweise in Zusammenhang mit dem Lektionstext (Geburtstag), stellt jedoch nicht diesen in den Mittelpunkt, sondern betrifft die Lernenden unmittelbar, bis hin zu ihren augenblicklichen Befindlichkeiten und Assoziationen (Wetter, Jahreszeit, Aussicht auf hitzefrei).

2. Zugrundegelegt wird der **Dialogtext** der Lektion (*English H*, Bd. 2, Unit 6, S.66f., "Madame Zandara tells your horoscope"):

<i>Sally King is with</i>	<i>M. Zandara:</i>	<i>When's your birthday?</i>
<i>Madame Zandara</i>	<i>Sally:</i>	<i>January 24th. What's my horoscope?</i>
	<i>M. Zandara:</i>	<i>You're going to enjoy your work. You're going to have lots of money. But you aren't going to be lucky in love.</i>
	<i>Sally:</i>	<i>Mmh ... interesting. Thank you, Madame Zandara.</i>
	<i>Dave:</i>	<i>My birthday is on October 23rd.</i>
<i>Dave King is with Madame Zandara now</i>	<i>M. Zandara:</i>	<i>Let's see. What does Madame Zandara's chart say? Aha ... Your horoscope is very good. You're going to be lucky in love, young man.</i>
	<i>Dave:</i>	<i>Oh good, thank you!</i>
	<i>M. Zandara:</i>	<i>... and this is going to cost 25 p.</i>
	<i>Dave:</i>	<i>25 p! I can see your horoscope, too, Madame Zandara.</i>
	<i>M. Zandara:</i>	<i>My horoscope!</i>
	<i>Dave:</i>	<i>Yes. You're going to have lots of money.</i>

Der Text wird abschnittsweise vom Band **gehört**. Danach **lesen** die Lernenden den Dialog halblaut in Partnerarbeit. Da sie an diese Arbeitsweise gewöhnt sind, lassen sie sich dabei nicht von dem allgemeinen Gemurmel stören. Einzelne Partnergruppen führen den Dialog dann vor der ganzen Klasse vor. Die Lehrerin ermuntert zur Nachahmung der Lebendigkeit des Originaldialogs. Die Personenansprache wird von den Lernenden der tatsächlichen Situation angepaßt, d.h. sie reden sich nicht mit den Namen der Lehrbuchpersonen, sondern mit ihren eigenen Namen an bzw. setzen das entsprechende Geschlecht ein (*Mr./Mss.; young man/ young lady*).

Das Anhören des Dialogs vom Tonträger kann hier nicht als eigentliche Hörverstehensübung interpretiert werden, da der Text bekannt ist. Es handelt sich eher um eine Gedächtnisauffrischung oder Einstimmung zur Vorbereitung auf die folgende Dialogisierungsaufgabe. Das Vorspielen des an die Situation der Lernenden angepaßten Dialogs hätte zu einer Übung zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit im Sinne von **Übungstyp 6.1 "Bausteindialog"** werden können, wenn die Lernenden nicht auf das Lesen festgelegt worden wären. Das Ablesen (auch mit geringförmigen Variationen) ist in der

Typologie nicht als entwickelnde Hilfestellung, sondern eher als hinderliche Krücke auf dem Weg zum freien Sprechen bewertet worden. Die notwendige Hilfe für das Erreichen einer selbständigen Produktionsleistung hätte einmal daraus bestehen können, daß die Lernenden den Dialog zu Hause mehrmals angehört und dadurch quasi 'auswendig gelernt' hätten (mit Hilfe der Cassette, die sie alle haben). Dies hätte ihnen wahrscheinlich auch Spaß gemacht, da ihnen der Inhalt gefiel.

Sodann hätten die durch das Auswendiglernen zumindest ansatzweise gespeicherten Strukturmuster in einer kurzen "**Grammatischen Strukturübung**" (**Übungstyp 3.2.1**) weiter gefestigt werden können. Sie hätte zum Ziel, das Futur mit *to be going to* (bejaht und verneint) in einem strukturell gebundenen Mini-Dialog intensiv zu praktizieren. Da die Lernenden im Dreiviertelkreis sitzen, hätten sie sich gegenseitig (mit Aufrufen oder nach dem in Stunde 1 beschriebenen Verfahren) nach ihrem Horoskop fragen können:

What's my horoscope? - You are going to .../ You aren't going to ...

Als Hilfestellung hätte die Struktur am Anfang noch einmal kurz an der Tafel oder auf Folie erscheinen können. Die zu substituierenden Inhalte (*to enjoy your work/ to have lots of money/ to be lucky in love*) hätten die Lernenden aus dem Gedächtnis je nach Gutdünken mit positiven oder negativen Vorzeichen verteilen können. Im Anschluß daran hätte die im 3. Unterrichtsabschnitt bearbeitete Übung entsprechend abgeändert werden müssen (s. unten)

3. Auf einem Arbeitsblatt wird - fast formgleich mit dem Lehrbuchtext - der persönliche **Dialog** zwischen der Wahrsagerin und dem Lernenden in Einzelarbeit **aufgeschrieben**. Die inhaltliche Steuerung erfolgt durch deutsche Umschreibungen (*Madame Zandara fragt, wann dein Geburtstag ist. Beantworte die Frage!*) und durch die *horoscope chart* im Lehrbuch, wo jeder für sein Datum die entsprechenden positiven oder negativen Voraussagen findet. Die Zeit reicht nicht, um den Dialog fertigzustellen. Die Vollendung wird als Hausaufgabe aufgegeben.

Die Übung hat nicht die schriftliche Ausdrucksfähigkeit zum Ziel, da die Textsorte eindeutig als Sprechvorlage zu identifizieren ist. Das schriftliche Medium kann hier also nur Hilfsfunktion für die Entwicklung der Gesprächsfähigkeit haben. In Frage käme der **Übungstyp 6.1 "Bausteindialog"** (Kombination von Frage nach dem Geburtstag und Vorhersage), wenn mündlich gearbeitet worden wäre. Gerade unter Berücksichtigung der Leistungsfähigkeit dieser Lerngruppe (s. 1. Unterrichtsabschnitt) wäre dies hier wahrscheinlich ohne große Schwierigkeiten möglich gewesen. Die Begeisterung, mit der der Dialog gelesen und geschrieben wurde, wäre beim mündlichen Vortragen sicherlich nicht geringer gewesen. Die nötige Sicherheit wäre durch das 'Auswendiglernen' und die oben beschriebene Vorbereitungsübung zu erreichen gewesen. Neu hinzu käme die Erweiterung des strukturell gebundenen Dialogs durch 'Dialogfüller' (vgl. S. 180), wie z.B. *Let's see - Your horoscope is very interesting - Oh good - Thank you etc.* Statt der muttersprachlichen Umschreibungen, die eher ein schriftliches Arbeiten präjudizieren, hätten die Lernenden - je nach Leistungsfähigkeit und u.U. auch mit kleinen Fehlern - ihre eigenen Ideen versprachlichen können. Evtl. hätte - als vorbereitende Stillarbeit und notwendiger Wechsel der Arbeitstechnik - das eigene Horoskop auf einem Arbeitsblatt schriftlich erstellt werden können, um es dann mit der *Read-and-Look-up*-Technik in den Dialog einzubringen. Es hätte sich sicherlich innerhalb der Dialoge und durch das mehrmalige Vorspielen eine natürliche Leistungsdifferenzierung ergeben, doch wäre jeder Dialog von den Lernenden als Erfolgserlebnis einer produktiven Sprechleistung empfunden worden. Die sprechfreudige Klasse und die kommunikativ orientierte Lehrerin hätten den großen Anteil an mündlicher Arbeit in dieser Stunde buchstäblich 'spielend' verkraftet, da die verlangte sprachliche Leistung durch die Vorbereitung keine Überforderung gewesen wäre.

STUNDE 5

Englischstunde im 10. Schuljahr einer Hauptschule, 6. Lernjahr, 4. Stunde an diesem Vormittag. Die Lerngruppe umfaßt 16 Schüler und Schülerinnen aus drei verschiedenen Klassen. Die Schülerbeteiligung liegt zwischen 16 und 50% Die Sitzordnung wird durch ein Hufeisen bestimmt, das in der Mitte durch mehrere Bankreihen gefüllt ist, so daß eine *face-to-face*-Kommunikation nicht mit allen Lernenden möglich ist. Der Lehrer (zwischen 40 und 50) spricht ein flüssiges Englisch mit einem Sprechanteil von über 75% Das Verhältnis des Lehrers zu den Lernenden sowie der Lernenden untereinander ist von gegenseitiger freundlicher Akzeptanz geprägt und spannungsfrei.

Übungstypologische Analyse der Unterrichtsabschnitte:

1. Sammeln von associations zum Thema holidays. S nennen einige Wörter (*sunshine, swimming, travel* etc.). L ermuntert zum Gebrauch der Wörter in ganzen Sätzen, Antworten werden weniger, bei Fehlern erfolgt keine Korrektur. Durch Frage nach dem Ort, wo man die Ferien verbringen kann, nach den *accomodations* und den *activities* (Begriffe von L) entwirft L ein Ordnungsschema an der Tafel. Er berücksichtigt dabei die Vorschläge der S, formuliert aber zu über 50% selbst und spricht selbst sehr viel beim Erfragen und Kommentieren der spärlichen Schülerantworten.

	<i>mountains</i>	<i>seaside</i>	<i>cities</i>	<i>country side</i>
<i>accomodations</i>	<i>log house</i>	<i>caravan holiday flat</i>	<i>hotel, motel boarding house youth hostel</i>	<i>tent farm cottage</i>
<i>activities</i>	<i>mountain climbing, skiing</i>	<i>swimmung, surfing, playing beach games</i>	<i>shopping, sight-seeing</i>	<i>helping on the farm, horse riding, pony tracking, walking, hiking</i>

Das Sammeln der Vokabeln könnte als Wortschatzübung im Sinne von **Übungstyp 2.2.1 "Thematische Assoziationsübung"** interpretiert werden, da es sich - nach Aussage des Lehrers - um eine "Vokabelwiederholung" handelte und nicht um eine Neueinführung. Es stellt sich die Frage, ob diese recht introvertierte Lerngruppe (die immerhin einen qualifizierenden Abschluß anstrebt) durch eine andere STEUERUNG und eine andere ARBEITSWEISE mehr zu aktivieren gewesen wäre. Vielleicht hätte Partner- oder Gruppenarbeit die Lernenden eher dazu gebracht, das vorgegebene (oder sogar selbst zu findende) Ordnungsschema auf einem Arbeitsblatt selbständig ganz oder teilweise auszufüllen. An der Motivation fehlte es nicht, denn das Zusammenstellen des Vokabulars wurde von den Lernenden nach eigener Aussage als interessant empfunden. Selbst bei geringer Leistungsfähigkeit wäre vermutlich ein höherer Lerngewinn zu erreichen gewesen. Die Ausdrücke, die inhaltlich für notwendig gehalten werden, aber nicht oder nicht mehr auf Englisch verfügbar sind, könnten vom Lehrenden, der helfend herumgeht, sozusagen im 'fruchtbaren' Moment geliefert werden.

2. Diskussion von plus and contra. L versucht, eine Diskussion von *plus and contra* der einzelnen Unterbringungsmöglichkeiten in Gang zu bringen. Die Antworten kommen nur sehr spärlich.

Intendiert ist eine Art "Freie Gesprächsteilnahme" (s. S. 195), und zwar im Sinne des **Übungstyps 6.7.2 "Unterrichtsgespräch"**. Sie erweist sich jedoch als Überforderung. Verlangt werden Argumentationsstrukturen, die offenbar vorher nicht oder nicht genügend geübt worden sind. Zur Vorbereitung hätte der **Übungstyp 6.3.3 "Argumentieren"** eingeschoben werden können. Die Lernenden hätten zunächst, u.U. wieder in Partner- oder Gruppenarbeit, die Argumente in Notizenform schriftlich gesammelt, nach Für und Wider geordnet und dann in einer Erweiterungsübung in einen mündlichen Argumentationsdiskurs vor das Plenum gebracht (s. S. 187 f.).

3. Lesen von Texten zum gleichen Thema. L verteilt zwei Seiten Text mit vier Abschnitten und zugehörigen Zeichnungen über die verschiedenen Möglichkeiten, seine Ferien zu verbringen. S lesen leise jeder für sich, ohne Anweisung, wieviel sie lesen sollen. Nach ca. 5 Minuten liest L den ersten Abschnitt vor:

"Package holidays" are becoming more and more popular. That is the sort of holiday these people are going on. A travel agency has chartered the plane they are going to travel in, reserved the hotel they will stay at and even ordered the food they will eat. That is why it is called a package holiday. Such holidays are usually rather cheap. That is probably why they are so popular. But not everybody likes them. Some people say you do not see very much of the country you go to.

L erfragt unbekannte Vokabeln, schreibt sie mit Erklärung an die Tafel. L bittet S, den Abschnitt zu paraphrasieren (*Say it in your own words what a package holiday is*). S antworten zögernd.

Die Texte sollen die Lernenden offenbar mit Information anreichern, um mehr Stoff für eine Diskussion des Themas zu haben. Das stille Lesen in der Einzelarbeitsphase erfolgt ohne spezifizierte Zielangabe, weder was die Quantität noch was die Qualität betrifft. Eine Überprüfung unterbleibt ebenfalls. Somit ist diese Unterrichts tätigkeit in ihrer Funktion nicht recht zu bestimmen. Vor allem angesichts der nächsten Phase erscheint sie wie überflüssig. Das Vorlesen des ersten Textes durch den Lehrenden steht wohl kaum im Dienste der Assoziation von Schriftbild und Klanggestalt. Ob es die

Leseverstehensfähigkeit im Sinne des **Übungstyps 5.6 "Mithören"** entwickeln soll, indem es die Lernenden durch die Vorgabe des Tempos zum zügigen Lesen anhält, wird nicht ganz klar. Wahrscheinlich sind die Funktionen von stillem bzw. lautem Lesen nicht eigens reflektiert worden.

Die Überprüfung des gemeinsam 'erlesenen' Textes geschieht wieder nach dem Schema des wohlbekannten **Übungstyps 5.8 "Fragen zum Lesetext beantworten"**. Die verlangte Antwort ist jedoch als eigenständige Produktionsleistung kaum möglich, da eine andere als die im Text gegebene Definition von *package holiday* auch von besseren Lerngruppen wohl nur mit Mühe zu finden wäre. Es bleibt nur die mehr oder weniger ablesende Reproduktion der Sätze des Textes. Diese Möglichkeit war jedoch vom Lehrer ausdrücklich ausgeschlossen worden. Die MATERIALGESTALTUNG in Form von beschreibenden Texten läßt hier keinen Raum für das Formulieren 'in eigenen Worten'. Vielleicht wären z.B. authentische Zeitungsannoncen mit Ferienangeboten besser geeignet gewesen, zum einen eine echte Herausforderung für das Leseverstehen darzustellen (z.B. als Zuordnungsübung vom Typ **5.4.1 "Detailverstehen: Vergleich mit verbalen Inhaltsaussagen"**) und zum anderen die Grundlage für eine Übung zur Gesprächsfähigkeit zu bilden, wie z.B. der o.g. Argumentationsübung **6.3.3**.

STUNDE 6

Französischstunde im 10. Schuljahr eines Gymnasiums, 4. Lernjahr, 2. Stunde an diesem Vormittag. Das Verhältnis zwischen dem Fachlehrer und den Schülern und Schülerinnen (25) ist auf der personalen Ebene kaum entwickelt. Der Unterrichtsstil ist normativ-fordernd, die Klasse wirkt oft frustriert. Es wird - vor allem wegen Disziplinschwierigkeiten - nicht durchgängig Französisch gesprochen.

Übungstypologische Analyse der Unterrichtsabschnitte:

1. **Kontrolle der Hausaufgabe:** Lehrbuchübung (*Echanges, Edition longue*, Bd. 3, *Cahier d'exercices* 3b, S. 20) mit folgender Situationsangabe:

Klaus, un jeune sportif de Vallendar, envoie une lettre à la dame chez qui il a habité pendant l'échange du 1^{er} mai pour la remercier et l'inviter à son tour.

Folgende Vorgaben wurden vom Lehrbuch zur Verfügung gestellt:

	<i>Je</i>	<i>remercier</i>	<i>de ...</i>
	<i>Ma famille et moi, nous</i>	<i>inviter à venir passer</i>	<i>à</i>
	<i>Je</i>	<i>être content</i>	<i>de ...</i>
	<i>Mes parents</i>	<i>être heureux</i>	<i>de ...</i>
	<i>Je</i>	<i>parler</i>	<i>de ...</i>
	<i>On</i>	<i>vous loger</i>	<i>dans la chambre de ...</i>
	<i>Nous</i>	<i>vous attendre</i>	<i>à ...</i>
<i>Après ce long voyage,</i>	<i>vous</i>	<i>être fatigué</i>	
<i>Alors,</i>	<i>nous</i>	<i>en profiter</i>	<i>pour regarder les photos ...</i>
<i>Quand</i>	<i>je</i>	<i>ne pas avoir cours</i>	
	<i>nous</i>	<i>partir</i>	<i>pour Coblenz</i>
<i>et</i>	<i>nous</i>	<i>visiter la ville</i>	
	<i>On</i>	<i>essayer de</i>	<i>ce qu'il y a de plus pittoresque</i>
<i>Un autre jour,</i>	<i>nous</i>	<i>prendre le bateau</i>	<i>pour faire un tour sur ...</i>
<i>Je pense que</i>	<i>vous</i>	<i>se sentir bien</i>	<i>chez ...</i>
<i>et que</i>	<i>vous</i>	<i>ne pas s'ennuyer</i>	

S lesen satzweise vor. L ist unzufrieden, bricht ab und gibt die Hausaufgabe noch einmal auf.

Es handelt sich um eine Übung zur Entwicklung des schriftlichen Ausdrucksvermögens, und zwar im Sinne des **Übungstyps 7.1.1 "Private Korrespondenz", Variante b): Zusammensetzend**. Sie ist kombiniert mit einer Grammatikübung zum Futur, die dem **Übungstyp 3.2.2 "Grammatische Ersetzungsübung"** zugeordnet werden könnte, da die gegebenen Infinitive der Verben jeweils durch die spezifischen Futurformen ersetzt werden müssen. Die Steuerung beim Zusammensetzen erfolgt einmal

durch die gegebenen Versatzstücke. Sie reichen allerdings nicht aus, so daß der Lernende außerdem auch vervollständigend tätig werden muß. Über den Inhalt ist er durch die Situationsangabe informiert.

Es geht hier also nicht um das Verfassen eines eigenen Briefes (nach bestimmten inhaltlichen Vorgaben), sondern um das 'Nachschreiben' des Briefes einer Lehrbuchperson. Dies hat offenbar Konsequenzen für die Motivation der Lernenden. Sie erleben die Aufgabe nicht so sehr als Übung zum Schreiben französischer Briefe, sondern als Konstruktion von Sätzen, die teils aus gegebenen Ausdrücken zusammengesetzt sind, bei denen andere dazu erfunden werden und außerdem noch die richtigen Futurformen gewußt sein müssen. Das Ergebnis ist für alle Beteiligten unbefriedigend. Eine Verbesserung durch ein nochmaliges Bearbeiten der gleichen Aufgabe muß unter diesen Umständen als zweifelhaft erscheinen. Der Grund für das Scheitern liegt weniger bei den Lernenden als bei der MATERIALGESTALTUNG und STEUERUNG der Übung sowie bei der verunsichernden Kombination verschiedener Aufgaben, die keine einheitliche kommunikative Haltung aufkommen lassen.

2. **Grammatikübung** zum Futur. L nennt Formen in der Gegenwart (*je cours*), S nennen die futurische Form (*je courrai*) (15 Beispiele).

Grammatische Übungen mit isolierten Wörtern sind in die Typologie nicht aufgenommen worden. Eine solche, dem Lateinunterricht nahestehende Konjugationsübung (die die Lernenden im übrigen als eine Art intellektueller 'Turnübung' mit mehr oder weniger Begeisterung mitmachten) läuft Gefahr, weder die Einheit von Form und Inhalt noch den Übungswert der Elemente im Hinblick auf die Befähigung zur Kommunikation zu berücksichtigen (vgl. S. 115 f. und Anm. 283). Das Ersetzen von Infinitiven durch Futurformen ist auch im Satz- oder Textkontext möglich, vgl. **Übungstyp 3.2.2 "Grammatische Ersetzungsübung"**. Durch den Bedeutungszusammenhang ist eher gewährleistet, daß Formen geübt werden, die kommunikativ relevant sind.

3. **Vokabelzusammenstellung** zum Thema *Vacances*. L stellt an der Tafel ein «centre d'intérêt» zusammen. Von den 13 Tätigkeiten stammt die Hälfte ganz oder teilweise von ihm. (Leiser Kommentar eines Lernenden, der nicht weiß, was das soll: "Das reicht jetzt aber!")

VACANCES

se baigner, aller à la plage, faire de la planche à voile, faire du ski nautique, jouer au volley, jouer aux boules, jouer au foot, aller à la pêche, manger de la glace, faire des promenades, acheter des souvenirs, visiter un musée, partir en France

Es handelt sich um eine ähnliche Unterrichtstätigkeit wie in Stunde 4. Auch sie wäre dem **Übungstyp 2.2.1 "Thematische Assoziationsübung"** zuzuordnen, wenn sie die Lernenden wirklich übend tätig sein ließe. Ohne eine verantwortliche Einbeziehung in die Planung vermögen die Lernenden den Sinn der Veranstaltung nicht einzusehen. Folglich bringen sie sich mit ihren Ideen nur mäßig ein. Die gleiche Aufgabe wäre in Partnerarbeit zur unmittelbaren Vorbereitung auf die folgende Dialogübung wahrscheinlich sehr viel bereitwilliger angegangen worden. Die notwendige Kontrolle der gefundenen Ausdrücke könnte durch den umherwandernden Lehrer sichergestellt werden. Die Übung kann allerdings nur erfolgreich sein, wenn die entsprechenden Wendungen vorher 'gelernt' bzw. in anderen Übungen verwendet wurden.

4. **Erarbeitung eines mündlichen Dialogs** in Partnerarbeit unter der Fragestellung *Qu'est-ce que vous allez faire pendant les prochaines vacances?* S sind verunsichert wegen der mündlichen Arbeitsweise, die sie offenbar kaum kennen. Manche verstehen die Fragestellung nicht wegen *prochaines*. Einige Dialoge werden der Klasse vorgeführt. Das Ergebnis ist äußerst mager (für ein 4. Lernjahr!). Die Klasse wird laut.

Die Übung wäre als **Übungstyp 6.1 "Bausteindialog"** einzustufen, wenn die 'Bausteine' dafür vorher in entsprechenden Übungen verfügbar gemacht worden wären. Für eine Klasse, in der die Gesprächsfähigkeit offenbar kaum je in dieser Weise systematisch entwickelt wurde, stellt diese Dialogaufgabe (die eigentlich einem 1. oder 2. Lernjahr angemessen ist) eine Überforderung dar. Diese Tatsache muß zu Frustration auf beiden Seiten führen, denn auch die Lernenden haben ein Gespür für ein befriedigendes Anspruchsniveau.

5. **Grammatikübung** zum Futur (*Echanges, Edition longue*, Bd. 3, Lektion 4, Übung A 1., S. 29). S lesen satzweise und vervollständigen dabei.

A 1. Le programme du 1^{er} mai

Avant l'arrivée des jeunes allemands, M. Lambert réfléchit encore une fois au programme du 1^{er} mai.

(Complétez. Choisissez le verbe qui convient et mettez-le au futur simple.)

1. le 1^{er} mai, le car ... Valendar vers 5 heures du matin.
2. C'est Hans qui ... les jeunes sportifs. *accompagner, essayer,*
3. Ils ... d'arriver à Cergy vers 17 heures. *quitter*

4. On les ... devant la mairie.
5. Ils ... l'apéritif de bienvenue vers 17 heures 30. *prendre, attendre,*
6. Vers 19 heures, tout le monde ... au «Croissant». *se rendre*

7. Notre amicale ... un grand dîner aux jeunes allemands.
8. On ... des plats qu'ils ne connaissent pas. *finir, choisir,*
9. Nos invités ... de manger vers 22 heures. *offrir*

10. Chaque participant allemand ... alors un petit cadeau.
11. j'espère qu'ils ne ... pas trop fatigués, après le voyage. *recevoir, avoir (2x),*
12. Samedi, la matinée ... libre, il n'y ... pas de programme. *être (2x)*
13. Ils ... donc la possibilité de dormir longtemps.

Es handelt sich um eine "Grammatische Lückentextübung" (Übungstyp 3.3.2), Variante b), d.h. die Futurform ist selbständig zu finden. Die inhaltliche Steuerung erfolgt durch die Auswahl-Elemente (infinite Verben), durch den Kontext und durch die Kenntnis des Lektionstextes über den Besuch einer deutschen Sportmannschaft in der französischen Partnerstadt. Die ARBEITSWEISE im Klassenverband fordert den einzelnen Lernenden relativ wenig, das Ablesen bewirkt kaum etwas für die Entwicklung der Gesprächsfähigkeit. Partnerarbeit nach der *Read-and-Look-up*-Technik wäre effektiver und sinnvoll, wenn die MATERIALGESTALTUNG dahingehend geändert würde, daß die einzelnen Sätze als Antworten auf entsprechende Fragen formuliert würden. Doch unter den gegebenen Umständen war hier wohl kaum etwas anderes möglich. Die Arbeitsbedingungen in dieser Klasse müßten geändert werden, um Raum zu schaffen für Übungen, die der Zielvorstellung der fremdsprachlichen Verständigung dienen. Es fragt sich allerdings, von woher der Teufelskreis aufzubrechen ist, ob nicht 'bessere' Übungen, wenn sie in den Bewußtseinshorizont des Lehrenden treten, auch das zwischenmenschliche Klima verbessern können, das seinerseits für eine effektive Übungsarbeit unabdingbar ist.

ZUSAMMENFASSUNG UND FOLGERUNG FÜR FREMDSPRACHLICHES ÜBEN

Übungen im Fremdsprachenunterricht können nicht losgelöst vom unterrichtlichen Gesamtzusammenhang gesehen werden. Ihre Analyse steht deshalb in den **Spannungsfeldern**, die den Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung konstituieren. Da ist vor allem das Spannungsfeld zwischen der **Empirie** mit ihrer verwirrenden Fülle der Erscheinungen und der **Systematik**, die dieser Fülle mittels Einordnung und Klassifizierung Herr werden will. Dieser Gegensatz birgt in sich weitere Polarisierungen, die als das Verhältnis von Abstraktion und Konkretion, von Vereinzeln und Verallgemeinerung, von Besonderem und Gesetzmäßigem etc. gefaßt werden können. Die Reife einer Disziplin zeigt sich darin, ob sie imstande ist, die mit ihrem Gegenstandsbereich gegebene Spannung auszuhalten und das Gleichgewicht immer wieder herzustellen, oder ob sie eine gewählte Fokussierung absolut setzt und gar als fortschrittlichen Paradigmenwechsel propagiert. Im Teleobjektiv ist zwar der ausgesuchte Gegenstand als solcher genauer zu sehen, doch wird seine Sehweise in dem Moment verfälscht, wo er ohne die Kenntnis des Gesamtzusammenhangs betrachtet wird. Wenn das Ganze aus dem Blick gerät, können auch die Einzelheiten nicht adäquat erfaßt werden, da sie in einem das Ganze umspannenden Beziehungsgeflecht stehen, das sensibel auf Einzelveränderungen reagiert. Die Methodologie der Fremdsprachendidaktik muß der Komplexität des Phänomens Fremdsprachenunterricht angepaßt sein. Sie darf nicht umgekehrt ihren Untersuchungsgegenstand den zur Zeit verfügbaren Methoden-instrumenten anpassen. Sonst droht die fremdsprachendidaktische Forschung ihren Bezugspunkt, die Faktorenkomplexion des Unterrichts, zu verlieren und damit als angewandte Wissenschaft entbehrlich zu werden.

Die Typologie als Versuch der Systematisierung der empirischen Erscheinungsfülle in deren Verflochtenheit kann ihre Möglichkeiten nur entfalten, wenn ihre Grenzen deutlich gesehen werden. Sie bildet keinen konkreten Unterricht ab, sondern will **Orientierungshilfe** sein bei der auf konkreten Unterricht, d.h. auf die dort anzubietenden und zu bearbeitenden Übungen gerichteten Reflexion. Die Funktion der Orientierungshilfe leitet sich nicht allein aus dem typologischen Beschreibungsinstrumentarium als Ergebnis einer Bemühung um wissenschaftliche Abstraktion ab. Hinzu kommt, daß der Beschreibung und Analyse ein **Wertmaßstab** zugrundegelegt wird, der sich an der **Harmonisierung** einer bestimmten **Zielvorstellung** mit den drei Bezugsgrößen orientiert, durch die das Unterrichten im Ganzen, also auch im Bereich der Übungen, geprägt wird. Sie sind wie folgt zu umschreiben: das gegenstandsbezogene **Fachwissen**, das **methodische Bewußtsein** und die Gestaltung der **zwischenmenschlichen Beziehung**. Ein Unterricht kann dann als geglückt bezeichnet werden, wenn diese drei Größen je für sich und in ihrem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis adäquat berücksichtigt sind, und zwar so, daß sie in Übereinstimmung stehen mit der jeweils gültigen, durch gesellschaftlichen Konsens gesetzten Zielvorstellung. Zur Zeit kann diese als **Fähigkeit zur fremdsprachlichen Verständigung** umschrieben werden.

Die unabdingbare Voraussetzung für das Erreichen des Ziels ist, daß jede Unterrichtstätigkeit, also auch das Üben bzw. jede einzelne Übung daran gemessen werden kann, welchen Beitrag sie für das gesteckte Ziel leistet. Die Forderung nach strikter Lernzielorientiertheit kann nicht ernst genug genommen werden. Sie allein gibt die Gewähr dafür, daß die drei genannten Bezugsgrößen sich nicht verselbständigen. Eben dies scheint in der heutigen Unterrichtssituation eingetreten zu sein. Zwar schwebt die "kommunikative Kompetenz" als Bekenntnis über allen Richtlinien, Handreichungen, Lehrwerken, Unterrichtsentwürfen u.ä. Dokumenten, doch steht die praktische Einlösung nach wie vor aus. Der Grund könnte darin liegen, daß die drei Bezugsgrößen den Kontakt mit der Zielvorstellung verloren haben bzw. nie ganz richtig 'gepol't wurden und daher ein ungerichtetes Eigenleben entwickelten.

Diese Ungerichtetheit manifestiert sich im Bereich des **Fachwissens**, das u.a. in Unterrichtsmaterialien zur didaktischen Anwendung gelangt, in der 'Applikation' linguistischer Vorgaben, seien sie systemlinguistischer oder pragmalinguistischer Art. Beide müssen berücksichtigt werden, da sie dem Gegenstand Sprache inhärent sind, doch erst, nachdem sie aufgrund gezielter, aus dem Unterricht sich ergebender Problemstellungen auf ihre didaktische 'Brauchbarkeit' kritisch befragt worden sind. Für den Übungsbereich ist festzustellen, daß die Leitvorstellung der Befähigung zu fremdsprachlicher Kommunikation weder bei der Entscheidung über die zu übenden **Lernprobleme** noch bei der Ent-

scheidung über die **Materialgestaltung** der Übungen konsequent genug berücksichtigt worden ist. Es fehlen Überlegungen zum Stellenwert des jeweiligen Lernproblems für die Bewältigung von Kommunikationssituationen. Die sprachlichen Phänomene scheinen überwiegend nur im Hinblick auf ihre Stellung im linguistischen System gewichtet zu werden. Auch die Frage, in welcher Reihenfolge und in welcher Kombination sie zu üben sind, wird eher gemäß einer von den Lehrwerkgenerationen etablierten Tradition beantwortet als aufgrund von empirischen Untersuchungen zum gesteuerten Fremdsprachenerwerb. Hier könnten sich durchaus neue Erkenntnisse über die lernerleichternde bzw. lerner-schwerende Funktion von Kategorien wie Reihenfolge und Kombination ergeben. Auch die Frage, was sich u.U. 'von selbst erledigt', also nicht eigens geübt zu werden braucht, kann für den Unterricht eine zentrale Bedeutung gewinnen. Die Antwort darauf läßt sich allerdings kaum durch Hinweise auf - dem Muttersprachenunterricht entnommene - 'natürliche Erwerbssequenzen' geben. Sie erfordert gezielte Untersuchungen im Lernfeld des Fremdsprachenunterrichts selbst. Bei der Materialgestaltung herrscht vordergründig das Prinzip der 'Kontextualisierung', das unreflektiert auf alle Bereiche übertragen wird. Dies führt u.a. dazu, daß die dringend notwendigen Übungen mit Einzelwörtern zur Festigung von Klanggestalt und Schriftbild außerhalb des lauteinführenden Lehrgangs nicht angeboten werden. Andererseits hält der Kontext, in dem die sprachlichen Einzelphänomene dargeboten werden, bei weitem nicht immer einer adressatenspezifischen Kommunikationsprobe stand. Wenn die zu lernenden Phänomene nicht in der Umgebung geübt werden, in der sie später, d.h. in der Sprachwirklichkeit, gebraucht werden, so macht dies einen zusätzlichen und überdies in seinem Erfolgswert höchst unsicheren Tranfer nötig, der die Effizienz des Fremdsprachenunterrichts unnötig mindert.

Ohne eine entsprechende **Grundlagenforschung** sind die erhobenen Forderungen nicht zu erfüllen. Solange der Bereich der Materialerstellung für Fremdsprachenlehrgänge fast ausschließlich in der Verantwortung von Lehrmittelverlagen (und den Genehmigungsgremien) liegt, ist hier keine grundsätzliche Besserung zu erhoffen. Die den Gesetzen des Marktes unterliegenden Verlage können kaum in eine Forschung investieren, die nicht unmittelbar absatzfördernd ist. Solche Forschungsarbeit kann nur von den für die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts zuständigen wissenschaftlichen Disziplinen geleistet werden, die sich bis jetzt dieser Aufgabe allerdings kaum unterzogen haben. Das Sammeln und Auswerten von adressatenspezifischen, den heutigen Sprachgebrauch repräsentierenden **Sprachkorpora** muß unter spezifisch didaktischen, von didaktisch ausgerichteten Disziplinen zu erarbeitenden Problemstellungen erfolgen, die nicht ohne weiteres mit linguistischen Beschreibungsansätzen identisch sind. Neben die in etablierten Forschungsprojekten stattfindende Analyse von Daten zum Ist-Zustand müssen Analysen treten, die sich auf das Erreichen eines Ziel-Zustandes richten. Hier liegt ein legitimes und überdies gesellschaftlich höchst relevantes Forschungsanliegen, das bald und möglichst im europäischen Forschungskontext angegangen werden sollte.

Die Umsetzung in **Lehrmaterialien** müßte - nicht zuletzt auch, um wirtschaftlich vertretbar zu sein - durch ein System von flexibel einsetzbaren Blöcken erfolgen. Diese Blöcke könnten bestehen aus:

1. Sammlungen von Hör- und Lesetexten für die Rezeption
2. Sammlungen von Sprech- und Schreibvorlagen für die Produktion (Alle vier Textarten sind nach Themen und Schwierigkeitsgraden zu differenzieren.)
3. Thematische Wortschatzgruppierungen (unter Berücksichtigung der kollokativen und logisch-semanticen Beziehungen)
4. Sammlungen von Mini-Dialogen als Versprachlichung von Sprechaktsequenzen mit bestimmtem Wort- und Strukturmaterial
5. Zusammenstellungen von Wörtern nach ihren klanglichen und orthographischen Gesetzmäßigkeiten (einschl. der Aufstellung der 'Ausnahmen').

Aus diesem **Materialpool** könnte das Unterrichtsmaterial für bestimmte Adressatengruppen zusammengestellt werden, wobei der einzelne Lehrende das Maß an Entscheidungsfreiheit selbst bestimmen kann, indem er auf mehr oder weniger spezifisches Material zurückgreift. Alle Blöcke dienen der Zusammenstellung von **Übungen**. (Diese sind deutlich zu trennen von den Materialien, die der Bedeutungserhellung und Bewußtmachung dienen. Die Vermischung dieser beiden funktional unterschiedlichen Unterrichtsmaßnahmen trägt maßgeblich zur mangelnden Transparenz des Unterrichts, d.h. seiner Intentionen und Ergebnisse, bei.) Die Übungen sind vorgegeben oder können (um möglichst adressatengerecht zu sein) selbst konstruiert werden, und zwar aufgrund von Musterübun-

gen, die die verschiedenen Möglichkeiten der Schülertätigkeit, Materialgestaltung und Steuerung exemplarisch vorführen.

Was in dieser Konzeption fehlt, ist der eigentliche Lektionstext, der zur Einführung von Grammatik und Wortschatz dient. Diese Einführung erfolgt flexibel, im 'fruchtbaren' Moment, anhand der Mini-Dialoge, der Wortschatzgruppen und auch der Texte. Die Texte sind insgesamt als Grundlage für das getrennte Üben der einzelnen Kommunikationsfähigkeiten zu verwenden. Eine andere Funktion haben sie nicht. Dies bedeutet, daß die Dominanz des **Printmediums** aufgegeben werden muß zugunsten einer Gleichstellung mit den **auditiven Medien**. Tonmaterialien sind nicht länger als luxuriöses Beiwerk zum Lehrbuch zu betrachten, sondern als ebenso fundamental wie das gedruckte Material. Im Regelfall sind Lesetexte nur schriftlich zu präsentieren, Hörtexte nur mündlich. Das gleiche gilt für Übungen unterhalb der Textebene. Übungen, die das Sprachmaterial für den mündlichen Sprachgebrauch bereitstellen sollen, sollten dem Lernenden nicht in schriftlicher Form vorgelegt werden. Bei **Bildmaterial** sollte die Funktionalität Vorrang haben vor dem Layout.

Die zweite Bezugsgröße, das **methodische Bewußtsein** der Lehrenden, mag noch so hoch entwickelt und differenziert sein. Solange es nicht eindeutig gerichtet ist, und zwar hier auf die Zielvorstellung der fremdsprachlichen Verständigung, besitzt es keine eigentliche Durchschlagskraft, die dem Unterricht Effizienz in bezug auf die Zielerreichung verleihen könnte. Das methodische Bemühen kreist in einer selbst auferlegten Engführung zuerst um die Lektionstexte und später um die Lektüretexte. Die Probleme der Texteingührung, Textbehandlung, Textarbeit stehen im Vordergrund der methodischen Reflexion. Es hat fast den Anschein, als seien die Unterrichtstexte in der Einbindung in aufeinanderfolgende Lektionen zum Selbstzweck geworden. Daß sie eigentlich nur Mittel zum Zweck sind, d.h. daß die 'Durchnahme' der Lektionen eigentlich dazu dienen sollte, den Lernenden zur Kommunikation in der Fremdsprache zu befähigen, ist zwar allgemein bekannt, doch herrscht in bezug auf die Realisierung dieses 'hochgesteckten' Lernziels eher eine resignative Haltung vor.

Zwar bemüht man sich durchaus, das in den Lektionstexten vorkommende Sprachmaterial in lektionsbezogenen Übungen zu 'festigen', 'umzuwälzen' und 'auf andere Kontexte zu übertragen', doch ist dies in Phasen gegliederte Geschäft mühsam und kaum von Erfolg gekrönt. Hier könnte das Phänomen vorliegen, daß das **Ausbleiben von Lehr- und Lernerfolg durch die Methode** (und ihre theoretischen Hintergründe) **selbst induziert** ist. Vor allem die künstliche Unterscheidung von zwei grundsätzlich verschiedenen Phasen im Übungsbereich, d.h. im Umgang mit dem Sprachmaterial nach dessen Einführung, steht im Verdacht, dafür verantwortlich zu sein, daß das sog. **Transferproblem** sich zu einem unüberwindbar erscheinenden Hindernis aufgebaut hat (vgl. S. 9f.). Die Konzeption einer "Sprachverarbeitungsphase", die vorwiegend imitativ und formalistisch arbeitet, bleibt dem (seinerzeit unkritisch auf den Fremdsprachenunterricht übertragenen und ihm nicht angemessenen) behavioristischen Lernmodell verhaftet. Durch das bloße Anhängen einer "Sprachanwendungsphase" kann die durch die erste Übungsphase geschaffene unkommunikative **Haltung** der Lernenden nur schwer verändert werden. Die Fähigkeit, sich in der Fremdsprache zu verständigen, bedarf des Lernenden in der Gesamtheit seiner psychosozialen Verfassung. Wenn diese Faktoren nicht von Anfang an und durchgängig in den Entwicklungsprozeß eingeschaltet werden, ist das Ziel nicht zu erreichen. Die Schwierigkeiten resultieren weniger aus der Schwäche, Unfähigkeit, Unkonzentriertheit etc. der Lernenden als aus der Tatsache, daß die Methode nicht konsequent versucht, die die Kommunikation konstituierenden psychosozialen Voraussetzungen auch bei den unterrichtlichen Maßnahmen zu schaffen und aufrechtzuerhalten. Die Lernenden müssen den Unterricht in jedem Augenblick als Weg zur sprachlichen Verständigung erleben und nicht als Hantieren mit Wörtern, Formen und Texten.

Ein solchermaßen ausgerichtetes methodisches Bewußtsein könnte die rigide, den Lehrbuchvorgaben verhaftete 'Methodisierung' des Unterrichts aufbrechen zugunsten einer **Flexibilität**, die durchaus nicht nur von den 'Naturtalenten' unter den Lehrenden zu realisieren ist. Handfeste methodische Leitlinien ergeben sich im Übungsbereich - der nach der hier vorgetragenen Konzeption fast den gesamten Unterricht ausmacht und nur die Phase der Einführung und des Einprägens ausschließt - aus der Reflexion auf die Merkmalskategorien und ihre Ausprägungen in der jeweils anstehenden Übung.

Als erstes ist die ZIELSETZUNG zu prüfen. Welche sprachliche Leistung soll vom Lernenden an welchem Sprachmaterial erbracht werden? Das in den Lehrwerken meist vorherrschende Prinzip der vielseitigen Verwendbarkeit ist durch das Prinzip der eindeutigen Zielbestimmung zu ersetzen. Statt des Rechtfertigungsdiktums: "Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen!", ist hier eher die Warnung angebracht: "Wer vielen Herren dient, wird keinem richtig dienen!" Eine Kombination ver-

schiedener Zielsetzungen bedarf besonders sorgfältiger Reflexion. Die bei der Erläuterung der Merkmalskategorien im 1. Teil aufgelisteten Zielsetzungen könnten (so oder anders formuliert) als Richtschnur dienen. Wichtig ist die klare Unterscheidung zwischen Übungen zur Festigung der sprachlichen Subsysteme (Wahrnehmung/ Hervorbringung von Klanggestalt/ Schriftbild bzw. Umsetzung - lexikalische/ morpho-syntaktische Bedeutungserkennung/ Formgebung) und Übungen zur Entwicklung der rezeptiven/ produktiven Kommunikationsfähigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Gesprächsfähigkeit, schriftliche Ausdrucksfähigkeit).

Ein eindeutiges Defizit scheint bei der systematischen Festigung von Klanggestalt und Schriftbild zu bestehen. Die Untersuchungen im 3. Teil haben des weiteren den Eindruck verstärkt, daß die Produktionsübungen, die sich zumeist als Versprachlichung von Sprechakten verstehen, oft zu anspruchsvoll sind, weil sie nicht ausreichend vorbereitet werden. Es fehlt an Wortschatz- und Grammatikübungen, die das Wort- und Strukturenmaterial bereitstellen, das z.B. in Übungen zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit mündlich frei verfügbar sein muß. Hier fällt vor allem den "Strukturübungen" (mit durchgängig kommunikativer Haltung!) eine wichtige Rolle zu. Die Vermischung von Rezeptions- und Produktionsleistung bei der Textarbeit führt ebenfalls oft zu unbefriedigenden Ergebnissen. Das Ritual der Textarbeit selbst ist kaum geeignet, den Text als Übungsmöglichkeit zur Entwicklung der Verstehensfähigkeit bewußt zu machen oder als Sprech- bzw. Schreibvorlage für die Produktion fruchtbar werden zu lassen - abgesehen davon, daß die Texte als solche dafür geeignet sein müssen. Übungen zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten sind somit allgemein zu wenig berücksichtigt.

Eine **Reduzierung** der Anforderungen (bei sog. leistungsschwächeren Gruppen) kann nicht im Bereich der Zielsetzungen erfolgen. Diese müssen allesamt berücksichtigt werden, da sie jeweils ihren als solchen unverzichtbaren Beitrag für das Erreichen der Zielvorstellung der fremdsprachlichen Verständigung leisten. Abstriche können und müssen bei dem **Umfang** des für die Kommunikation verfügbaren Sprachmaterials gemacht werden, so daß ein Gleichgewicht geschaffen wird zwischen den angebotenen sprachlichen Mitteln und den Übungsmöglichkeiten, um sie verfügbar zu machen. Im übrigen kann nur eine größere **Fehlertoleranz** im Bereich der kommunikativen Leistungen, vor allem beim freien Sprechen, die Angschwelle senken, die die Lernenden meist vor dem Eintreten in die Kommunikationswirklichkeit zurückschrecken läßt.

Über die Ausprägungen der übrigen Merkmalskategorien (SCHÜLERTÄTIGKEIT, MATERIALGESTALTUNG, STEUERUNG und ARBEITSWEISE) läßt sich eine Entscheidung nur fällen, wenn feststeht, welchen **Stellenwert** die Übung **innerhalb der Übungssequenz** einnimmt. Hier ist z.B. zu klären, ob das Lernproblem in dieser Übung zum erstenmal angegangen wird oder ob es sich um eine Integrationsübung handelt, die das Lernproblem in der Konfrontation mit anderen Lernproblemen bearbeiten läßt - ob und wie diese Übung durch eine andere vorbereitet wurde bzw. ob und wie sie selbst zur Vorbereitung einer anderen dient. Ein- und dieselbe Übung kann also je nach Einsatzort für eine bestimmte Lerngruppe angemessen sein oder nicht. Es gibt keinen absoluten Schwierigkeitsgrad. Er bestimmt sich immer nur im Verhältnis zum Stellenwert in der Sequenz. Ohne eine solche Einordnung ist planvolles und damit systematisches Üben nicht möglich.

Die Entscheidung für eine spezifische, aber eben nicht beliebig variierbare Kombination einer bestimmten Schülertätigkeit mit einer bestimmten Art der Materialgestaltung, bestimmten Steuerungsmechanismen und einer bestimmten Arbeitsweise (s. Schematische Übersicht, S. 49-52) soll durch die **vorgeschlagenen Übungstypen** erleichtert werden. Die größte Gefahr liegt vor allem in der Fehleinschätzung der Auswirkungen von Entscheidungen über Steuerung und Arbeitsweise, die vornehmlich in der Verantwortung der Lehrenden liegen. Hier besteht die Tendenz, z.B. die Vorgabe von Auswahl-Elementen oder die schriftliche Arbeitsweise von der Leistungsfähigkeit der Lernenden abhängig zu machen. Aus dem bei der Beschreibung der Übungstypen Ausgeführten erhellt, daß auch eine schwache Lerngruppe innerhalb der Übungssequenz einmal eine Übung bekommen muß, in der sie die zu übenden Sprachmittel selbständig zu finden hat, wenn diese denn für die Kommunikation verfügbar gemacht werden sollen. (Bei rezeptiver Zielsetzung, die nur die Bedeutungserkennung verlangt, ist die Vorgabe hingegen das einzig legitime Steuerungsverfahren.) Desgleichen hängt die Wahl zwischen mündlichem und schriftlichem Arbeiten von dem Stellenwert der Übung in der Übungssequenz ab (Stufe des überlegenden Konstruierens oder des spontanen Abrufens) und davon, ob das Sprachmaterial schriftlich oder mündlich zur Verfügung stehen soll. Der Unterschied zwischen der schriftlichen Vervollständigung lückenhafter Einzelsätze (u.U. unter Zuhilfenahme von Auswahl-Elementen) in

Stillarbeit und dem mündlichen, selbständigen Ersetzen von Lexemen innerhalb eines strukturell gebundenen Mini-Dialogs in Partnerarbeit ist für das Erreichen oder Nichterreichen einer bestimmten (hier z.B. lexikalischen oder grammatischen) Zielsetzung deshalb so beträchtlich, weil jede Änderung Auswirkungen auf die gesamte Struktur der Übung hat.

Die in der Typologie aufgeführten 92 Typen bieten, da sie in sich geordnet sind, eine überschaubare Vielfalt. Sie könnte, wenn sie genutzt wird, der Übungspraxis die **Variabilität** geben, die aus motivationalen Gründen unerlässlich ist und die die 'methodisierte' Lehrbucharbeit manchmal vermischen läßt.

Die dritte Bezugsgröße, die **zwischenmenschliche Beziehung**, spielt eine so entscheidende Rolle, daß ohne ihre adäquate Berücksichtigung kein erfolgreiches Unterrichten und Lernen möglich ist. Zwar wird die Motivation der Lernenden allgemein als wichtiger Faktor angesehen, doch gleicht das Bemühen um immer neue Motivierungstechniken manchmal einer Sisyphusarbeit, die wiederum die Lehrenden demotivieren kann. Es geht hier aber gleichermaßen um die beiden Personengruppen, die im Unterricht miteinander umgehen. Dabei ist festzuhalten, daß letztere im Dienste der ersteren steht.

Der Fremdsprachenunterricht ist für die Lernenden da. Er soll sie zur Verständigung mit Menschen fremder Sprache und Kultur befähigen. Mit dieser Zielvorstellung kann sich in der heutigen medienumspannten Welt jeder Lernende zunächst spontan identifizieren. Diese **Primärmotivation** gilt es im Unterrichtsgeschäft zu erhalten. Die Voraussetzung dafür ist, daß auch die personale Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden sich an diesem Ziel ausrichtet. Es stellt den gemeinsamen Bezugspunkt dar, dem sie beide verpflichtet sind. Der Lehrende weist den Weg zu dem von den Lernenden gewünschten Ziel. Der Fremdsprachenunterricht hat die einmalige Chance, daß hier nicht bestimmte Inhalte zu vermitteln sind (für die die Lernenden erst zu begeistern wären), sondern daß hier mit Sprache, d.h. mit der Fremdsprache, umgegangen wird, und zwar einzig und allein zu dem Zweck, zu dem Sprache erfunden und gebraucht wird: damit Menschen voneinander erfahren und sich mitteilen, sich im Medium der Sprache ernsthaft, spielerisch, kreativ begegnen.

Diese Atmosphäre menschlicher Begegnung durch Sprache sollte den Fremdsprachenunterricht insgesamt prägen. Sie konkretisiert sich nicht im luftleeren Raum, sondern in den bisher besprochenen Bereichen der **Lehrmaterialien** und der **Unterrichtsverfahren**. Bei der Erstellung der Unterrichtsmaterialien müssen nicht nur die (nicht ganz einfach zu ermittelnden) inhaltlichen Interessen der Lernenden berücksichtigt werden, sondern auch die langfristige Brauchbarkeit des für die Versprachlichung dieser Inhalte verwendeten Wort- und Strukturenmaterials. Die Texte genügen sich nicht selbst (dies kann höchstens von Sprachkunstwerken in einem Literaturkurs gelten), sondern sind dazu da, an und mit ihnen das fremdsprachliche Verstehen und Versprachlichen von Gedanken zu erlernen, die im Verstehens- und Ausdruckshorizont der Lernenden liegen. Auf diese Weise werden sie ernstgenommen in ihren **natürlichen Informationserwartungen und Mitteilungsbedürfnissen**. Auch wo vielleicht Identifikationsmöglichkeiten mit den Lehrbuchpersonen bestehen, entsprechen doch vor allem die sog. 'Aquisitionstexte' in ihrer Banalität kaum den normalen Kommunikationserwartungen. Dadurch besteht die Gefahr, daß der Lernende die fremdsprachlichen Texte eben nicht mit den gewohnten Maßstäben sprachlicher Kommunikation mißt, sondern als etwas ganz Anderes empfindet, das einem formalen Zweck dient, von dem er als Person nicht betroffen ist. Der Verlust des personalen Bezugs ist es jedoch, der dem Fremdsprachenunterricht jene Basis entzieht, durch die er von sich aus motivierend wirkt.

Alles, was im Unterricht an und mit fremdsprachlichem Material geschieht, ist dem Lernenden in seiner Funktion für die akzeptierte Zielvorstellung transparent zu machen. Vor allem die Jugendlichen von heute sind in diesem Bereich des **Sinnfindens** ungleich anspruchsvoller als frühere Generationen. Dem allgemeinen Abbau der Autoritätsgläubigkeit muß auch die fremdsprachliche Methodik Rechnung tragen. Wenn die Lernenden nicht wissen, "was das soll", was der Lehrende da gerade inszeniert oder von ihnen verlangt, dann werden auch keine Impulse freigesetzt, die nur aus Kooperationsbereitschaft, Eigenverantwortung und Eigeninitiative erwachsen. Diese Einflußfaktoren können nicht erzwungen werden, sie ergeben sich aus der inneren Haltung gegenüber einem Fremdsprachenunterricht, der den Lernenden als Person annimmt und ernstnimmt. Die Information und Diskussion über die jeweils vorzunehmenden Unterrichtsaktivitäten als Schritte auf dem Weg zu dem gemeinsamen Ziel bedeutet nicht nur für die Lernenden ein Hervorgehen "aus der **nicht** selbst verschuldeten Unmündigkeit", sondern auch für die Lehrenden eine Befreiung von unhinterfragter Befolgung von Lehrbuchvorgaben und methodischen Prinzipien. Sie kommen dann nicht mehr darum herum, sich

und der Lerngruppe z.B. auch bei jeder Übung Rechenschaft darüber zu geben, was damit bewirkt werden soll. Die Lernenden sind in diesem Bereich nicht als 'Laien' anzusehen. Als im Lernprozeß unmittelbar Betroffene verdienen sie, auch bei der Aushandlung des Lehrprozesses gehört zu werden. Hier eröffnen sich mittels Introspektion fruchtbare Forschungsperspektiven.

Auf dem Weg zu einem übungstypologisch 'aufgeklärten' Fremdsprachenunterricht sollte hier ein Beitrag geleistet werden, indem der Übungsbereich in Theorie und Praxis durchleuchtet wird und seine Implikationen den in der Verantwortung stehenden Handelnden bewußt gemacht werden.

LITERATURVERZEICHNIS

Die Ziffern am Anfang bezeichnen Titel, die den Unterkapiteln des 2. Teils zuzuordnen sind. Sie können als Spezialbibliographie benutzt werden:

- 1 Klanggestalt und Schriftbild
- 2 Lexik
- 3 Morpho-Syntax
- 4 Hörverstehensfähigkeit
- 5 Leseverstehensfähigkeit
- 6 Gesprächsfähigkeit
- 7 Schriftliche Ausdrucksfähigkeit

Bei folgenden Zeitschriften wurden Abkürzungen verwendet:

- BBS = Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung (weitergeführt als FLuL)
BJLT = British Journal of Language Teaching
DaF = Deutsch als Fremdsprache
DFU = Der Fremdsprachliche Unterricht
DNS = Die Neueren Sprachen
EAST = Englisch-Amerikanische Studien
ELT = English Language Teaching Journal
ETF = English Teaching Forum
FLA = Foreign Language Annals
FLuL = Fremdsprachen lehren und lernen
FM = Le Français dans le monde
FU = Fremdsprachenunterricht
FuH = Fremdsprachen und Hochschule
GL = Glottodidactica
InfoDaf = Informationen Deutsch als Fremdsprache
IRAL = International Review of Applied Linguistics
JVLVB = Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior
LB = Linguistische Berichte
LL = Language Learning
LuD = Linguistik und Didaktik (weitergeführt als SLWU)
LT = Language Teaching Abstracts
ML = Modern Languages
MLJ = The Modern Language Journal
NM = Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis
Praxis = Praxis des neusprachlichen Unterrichts
SLWU = Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht
SSLA = Studies in Second Language Acquisition
TESOL = TESOL Quaterly (Teachers of English to Speakers of Other Languages)
ZD = Zielsprache Deutsch
ZE = Zielsprache Englisch
ZF = Zielsprache Französisch

- 6 Abbott, Elizabeth (1979): "Communicative Exercises: A Problem and a Suggested Solution", ELT, Bd. 33, 1978/79, S. 202-205
- 1 Abbott, Elizabeth (1979): "Teaching English Spelling to Adult Beginners", ELT, Bd. 33, 1978/79, S. 119-121
- 1 Abbott, Gerry W. (1986): "A New Look at Phonological 'Redundancy'", ELT 4, S. 299-305
- 1 Abbott, Gerry W. (1979): "Intelligibility and Acceptability in Spoken and Written Communication", ELT, Bd. 33, 1978/79, S. 168-175
- 1 Abuhamdia, Zakaria A. (1987): "Neurobiological Foundations for Foreign Language Accents", IRAL, S. 203-211
- Achtenhagen, Frank/Wienold, Götz (1975): Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht, München: Kösel
- 5 Adam, Jean-Michel (1985): "Quels types de textes?" FM, H. 192, S. 39-43
- 5 Adams, Shirley J. (1982): "Scripts and the Recognition of Unfamiliar Vocabulary: Enhancing Second Language Reading Skills", MLJ, S. 155-159

- 6 Addison, Anthony/Vogel, Klaus (Hrsg.) (1989): *Gesprochene Fremdsprache. Beschreibung - Vermittlung - Bewertung*, Bochum: AKS
- 7 Albert, Marie-Claude (1985): "Productions de textes en FLE", FM, H. 192, S. 78-85
- 6 Albrecht, Helga/Desselmann, Günther (1975): "Die Diskussion - ein Mittel zur Entwicklung des freien Sprechens im Deutschunterricht für Fortgeschrittene (1 und 2)", DaF, S. 257-261 und 350-355
- 5 Alderson, J. Charles (1980): "Native and Nonnative Speaker Performance on Cloze Tests", LL, S. 59-76
- 5 Alderson, J. Charles/Urquhart, A.H. (Hrsg.) (1984): *Reading in a Foreign Language*, London, New York: Longman
- 2 Alexander, Richard J. (1987): "Problems in Understanding and Teaching Idiomaticity in English", in: Diller, S. 102-122
- 1 Alfes, Leonhard (1972): "Zur Lautschulung: Phonologisch relevante Interferenzen in der didaktischen Besinnung", Englisch, S. 107-113
- 1 Alfes, Leonhard (1974): "Zur kommunikativen Relevanz phonemisch-phonetischer Kontextschädigungen: Eine didaktische Frage", Englisch, S. 1-5 und 70-74
- 2 Alfes, Leonhard (1979): "Analogieschlüsse und potentielle Wortkompetenz", DNS, S. 351-364
- 2 Alfes, Leonhard (1989): "Preventive Teaching - Zu einem vernachlässigten Aspekt der Wortschatzarbeit", NM, S. 77-83
- 5 Allen, Edward D. u.a. (1988): "Comprehension and Text Genre: An Analysis of Secondary School Foreign Language Readers", MLJ, S. 163-172
- Allen, Edward David/Valette, Rebecca M. (1972): *Modern Language Classroom Techniques. A Handbook*, New York u.a.: Harcourt Brace Jovanovich
- 6 Allen, J.P.B./Widdowson, H.G. (1974): "Teaching the Communicative Use of English", IRAL, S. 1-21
- 2 Allen, Virginia French (1983): *Techniques in Teaching Vocabulary*, New York: OUP
- 5 Allen, Virginia French (1977): "Teaching Beginning Reading", ETF, H. 1, S. 26-31 und H. 2, S. 24-28
- 1 Allié, Claude (1972): "Comment batir un exercice d'audition-prononciation?", FM, H. 91, S. 38-43
- 7 Allison, Desmond (1986): "Training Learners to Prepare Short Written Answers", ELT, S. 27-32
- 5 Al-Rufai, M.H. (1976): "Ability Transfer and the Teaching of Reading", ELT, Bd. 30, 1975/76, S. 236-241
- 1 Altenberg, Evelyn P./Vago, Robert M. (1983): "Theoretical Implications of an Error Analysis of Second Language Phonology Production", LL, S. 427-447
- 5 Alvarez, Gerardo (1978): "Une approche instrumentale de la lecture en français langue étrangère", FM, H. 141, S. 46-51
- 4 Alvarez, A. u.a. (1981): "Le développement de la compréhension auditive par les documents sonores radiophoniques", FM, H. 158, S. 64-67
- 3 Anastos, Perry (1979): "Communicating Correct Syntax Through Translation Activities", FLA, S. 205-208
- 7 Anastos, Perry (1981): "Probing a Short Story with Language Exercises", FLA, S. 127-132
- Anceaux, Heiko (1979): "Travaux de groupes dans la classe de langue moderne, une nécessité didactique d'aujourd'hui", Französisch heute, S. 249-256
- 6 Andrews, Stephen (1983): "Interaction Activities 1 - The Practice Stage", ZE, H. 2, S. 1-6
- 6 Andrews, Stephen (1983): "Interactive Activities 2 - The Free Stage", ZE, H. 3, S. 14-20
- 4 Angelis, Paul, J. (1973): "The Importance and Diversity of Aural Comprehension Training", MLJ, S. 102-106
- Ankerstein, Hilmar (1977): "Individualisierung des Lernprozesses im Fremdsprachenunterricht", Englisch, S. 138-142
- 3 Antropoff, Rurik von (1979): "Pragmatische Faktoren als Orientierungshilfe bei der Grammatikarbeit", DFU, H. 50, S. 55-63
- 5 Aoki, Paul K. u.a. (1984): "Working Group Report: A Proposal for a Prototype Computer-Based Reading Course", FLA, S. 421-422
- 2 Apelt, Walter (1973): "Zur Lexikarbeit im Englischunterricht", FU, S. 235-238
- 2 Apelt, Walter (1974): "Festigung und Aktivierung lexikalischer Kenntnisse im Englischunterricht", FU, S. 13-16
- 4 Apelt, Walter u.a. (1982): *Zur Entwicklung des verstehenden Hörens im Fremdsprachenunterricht*, Berlin: Volk und Wissen
- 6 Appel, Joachim (1985): "Dolmetschen als Übungsform im Oberstufenunterricht", Praxis, S. 54-58
- 1 Arabski, Janusz (1984): "The Role of Age in Second Foreign Language Acquisition", GD, S. 65-71
- Arendt, Manfred (1976): "Üben - Prüfen: Zur Klärung zweier zentraler Begriffe", Englisch, S. 143-145
- 5 Arendt, Manfred (1982): "Plädoyer gegen das laute Lesen: 'Flogging a dead horse'?", Englisch, S. 41-44
- 4 Arendt, Manfred (1989): "Hörverstehen - gezielt geschult", Praxis, S. 164-171
- 5 Arens, Katherine/Swaffar, Janet K. (1987): "Logik und Leseprozess in der Fremdsprache", DaF, S. 103-109
- 7 Armaleo-Popper, Lore (1983): "Über einige Voraussetzungen zur Didaktik der Schreibfertigkeit", ZD, H. 4, S. 33-42

- 1 Arndt, Horst/ Stewart, W.E. (1981): "Articulatory Perfection in L2 Phonology: Are we Overtaking the Brain?" DNS, S. 323-336
- 6 Arndt, Horst/Janney, Richard W. (1981): "An Interactional Linguistic Model of Everyday Conversational Behavior", DNS, S. 435-454
- 1 Arndt, Horst u.a (1984): "Trimodale Interaktion: Grundlagen zur integrierten Interpretation von Sprache, Prosodie und Gestik", DNS, S. 489-512
- 3 Arndt, Horst (Hrsg.) (1981): "Grammatikunterricht", DNS, H. 3
- 1 Arndt, Horst (Hrsg.) (1984): "Sprache, Prosodie, Gestik", DNS, H. 5
- 1 Arndt, Horst (Hrsg.) (1986): "Prosodie im Fremdsprachenunterricht", DNS, H. 5/6
- 1 Arndt, H. u.a. (1986): "A Neurological View of Prosody and Its Importance in Human Communication", DNS, S. 581-610
- 3 Arnold, Werner (1967): "Die Stellung der Grammatik in der Didaktik des Französischunterrichts an Unter- und Mittelstufe", DFU, H. 2, S. 23-34
- Asher, James J./Price, B.S. (1967): "The Learning Strategy of the Total Physical Response: Some Age Differences", Child Development, S. 1219-1227
- 5 Aslanian, Yeghia (1985): "Investigating the Reading Problems of ESL Students: An Alternative", ELT, S. 20-27
- 5 Aspatore, Jilleen V. (1984): "But I don't know all the words!", FLA, S.297-299
- Aßbeck, Johann (1987): "Wider das Vergessen. Gedächtnistechniken im Fremdsprachenunterricht", Praxis, S. 115-124
- 6 Atkinson (1987): "The Mother Tongue in the Classroom: A Neglected Resource?", ELT, S. 241-247
- 5 Aupècle, Maurice (1974): "Des fondements linguistiques d'une technique d'apprentissage de la compréhension d'une langue écrite seconde", FM, H. 109, S. 49-59
- Austin, John L. (1962): How to Do Things With Words, Oxford:
- 7 Azabdaftari, Behrooz (1981): "A Quantitative vs. a Qualitative Approach to the Teaching of English Composition", ELT, Bd. 35, 1980/81, S. 411-415
- 5 Babcock, Arthur E. (1985): "Teaching Reading: Asking the Right Questions", FLA, S. 385-387
- Bach, E/Harms, R. (Hrsg.) (1968): Universals in Linguistic Theory, New York
- 5 Baddock, Barry (1988): "Cloze and the Microcomputer", Praxis, S. 141-146
- 6 Baddock, Barry (1985): "The Newspaper as a Basis for Communication Activities", Praxis, S. 371-377
- 6 Baddock, Barry (1985): "The Questionnaire Interview: An Authentic Language Exercise", Praxis, S. 227-230
- 7 Bächle, Hans (1985): "'On écrit des histoires nous-même en 7 ab!' Schriftliche Textproduktion in einer Klasse 7 des Gymnasiums", NM, S. 241-247
- 2 Bahns, Jens (1989): "Kollokationen als Korrekturproblem im Englischunterricht", DNS, S. 497-514
- 4 Bahns, Jens/Bahns, Ursula (1988): "Übungsvorschläge zur Behandlung von Kurzkrimis", Englisch, S. 81-85
- 2 Balcke, Dietrich (1975): "Systematisierung lexikalischer Kenntnisse im Anfangsunterricht", FU, S. 375-377
- 2 Balcke, Dietrich (1977): "Gedanken zur Systematisierung der Lexik im Russischunterricht", FU, S. 238-240
- 2 Balcke, Dietrich (1986): "Systematisieren wir immer schon rechtzeitig genug?", FU, 12, S. 584-586
- Ballmer, Thomas/ Brennenstuhl, Waltraut (1981): Speech Act Classification, Berlin
- 5 Bamford, Julian (1984): "Extensive Reading by Means of Graded Readers", in: Alderson/Urquhart, S. 218-260
- 5 Barnett, Marva A. (1986): "Syntactic and Lexical/Semantic Skill in Foreign Language Reading: Importance and Interaction", MLJ, S. 343-349
- 5 Barnett, Marva A. (1988): "Reading through Context: How Real and Perceived Strategy Use Affects L2 Comprehension", MLJ, S. 150-162
- 5 Barnitz, John G. (1985): Reading Development of Nonnative Speakers of English: Research and Instruction, Orlando: Harcourt Brace
- 1 Barrera-Vidal, Albert u.a. (Hrsg.) (1986): Französische Sprachlehre und bon usage, München: Hueber
- 1 Barry, William J. (1983): "Instrumentelle Phonetik für den Ausspracheunterricht: Hilfe oder Humbug?" DNS, S. 2-15
- 1 Barry, William J. (1986): "Where Are Intonation Studies Taking Us? Should Language Teachers Follow?" DNS, S. 497-508
- 6 Barthel, Helga (1985): "Steuerung von Gesprächen im Französischunterricht", FU, S. 546-549
- 7 Baskoff, Florence S. (1981): "A New Look at Guided Writing", ETF, H. 3, S. 2-6
- 5 Bastidas, Jesus A. (1984): "The Cloze Procedure as a Teaching Technique to Improve Reading Comprehension", ETF, H. 2, S. 20-24
- 6 Bauer, Rudolf (1974): "Kommunikationsfähigkeit. Zur Bedeutung der Sprechhandlungsweisen für den Fremdsprachenunterricht", Englisch, S. 129-133
- 4 Bauer, Rudolf (1976): "'Rezeptive Kommunikationsfähigkeit' - ein aufzuwertendes Lernziel?" Englisch, S. 48-52

- Baum, Kari-Richard u.a. (Hrsg.) (1979): *Sprache in Unterricht und Forschung*, Tübingen: Narr
- 4 Baumgart, Ingrid/Krauß, Angelika (1984): "Einige Anregungen zur Entwicklung von Hörtexten", *FU*, S. 227-232
- 6 Bausch, Karl-Richard (1981): "Kommunikationsstrategien bei der Sprachrezeption und -produktion: Versuch, ihre Erscheinungsformen in zweitsprachlichen Performanzdaten zu analysieren", in: Heid, S. 8-25
- Bausch, Richard u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke 1989
- 4 Bayer, Peter (1981): "Hörverstehen im Französischunterricht der Sekundarstufe I", *NM*, S. 206-210
- 4 Bayer, Peter (1982): "Lehrwerkungebundene Materialien zur Schulung des Hörverstehens im Französischunterricht der Sekundarstufe I", *NM*, S. 173-178
- 5 Baynham, Mike (1986): "Bilingual Folk Stories in the ESL Classroom", *ELT*, S. 113-120
- 5 Beacco, Jean-Claude (1983): "Une stratégie locale. La lecture des éditoriaux", *FM*, H. 174, S. 53-59
- 7 Beaugrande, Robert de (1983): "Linguistic and Cognitive Processes in Developmental Writing", *IRAL*, S. 125-144
- Bebermeier, Hans (1986): "Wie können wir mit Schülern auf der unteren Differenzierungsstufe erfolgreich üben?", *Englisch*, S. 85-92
- 6 Becker, Elisabeth (1987): "Neue Wege im Englischunterricht: Simulationen zur Förderung der kommunikativen Kompetenz", *Englisch*, S. 47-53
- 3 Becker, Joachim (1974): "Zur situativen Grammatik-Übung im Sprachlabor", *DNS*, S. 165-169
- 2 Becker, Norbert (1977): "Grammatikunterricht, eine unzeitgemäße Beschäftigung?", *Praxis*, S. 58-67
- 2 Becker, Norbert (1983): "Sprachliche Übungen im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe", *Praxis*, S. 242-253
- 7 Becker, Norbert (1988): "Kreativer Literaturunterricht. Anregungen zum Verfassen von französischen Fabeln", *Praxis*, S. 388-397
- 7 Becker, Norbert (1990): "Behandlung narrativer literarischer Texte und Sprachproduktion", *Praxis*, S. 175-185
- 1 Becker, Norbert/Tietz, Manfred (1979): "Orthographie im Französischunterricht. Erfahrungen und praktische Hinweise", *Praxis*, S. 291-299
- 6 Behme, Helma (1985): "Mit dem Spiel fängt alles an. Ein methodischer Beitrag zur Gestaltung des Unterrichtsbeginns mit Sprechspielen", *InfoDaF*, S. 31-37
- 6 Behme, Helma (1985): "Sprechdenk-Spiele zur Aktivierung der mündlichen Kommunikation im Unterricht mit fortgeschrittenen ausländischen Studenten", *InfoDaf*, S. 328-340
- 4 Beile, Werner (1971): "Listening Comprehension Exercises in the Nuffield and Schools Council German Course", *DNS*, S. 203-215
- 4 Beile, Werner (1978): "Towards a Classification of Listening Comprehension Exercises", *Audio-Visual Language Teaching*, S. 147-154
- Beile, Werner (1979): *Typologie von Übungen im Sprachlabor*, Frankfurt/M. u.a.: Diesterweg
- 4 Beile, Werner (1980): "Methodische Überlegungen zur Entwicklung der Hörverstehensfähigkeit", *ZD*, H. 3 2, S. 7-15
- 2 Beile, Werner (1987): "Wortschatzübungen in englischen Lehrwerken der Sekundarstufe I", in: Diller u.a., S. 61-86
- Beile, Werner (1988): "Übungen und Üben im fremdsprachlichen Lernprozeß", *DFU*, H. 92, S. 4-7
- 3 Beilhardt, Karl (Hrsg.) (1968): "Neue Wege der Grammatik", *DFU*, H.6
- 3 Beilhardt, Karl (Hrsg.) (1969): "Neue Wege der Grammatik II", *DFU*, H.11
- 3 Beilhardt, Karl (Hrsg.) (1971): "Neue Wege der Grammatik III", *DFU*, H.18
- 3 Beilhardt, Karl (Hrsg.) (1974): "Neue Wege der Grammatik IV", *DFU*, H.30
- Belyayev, Boris v. (1970): *The Psychology of Teaching Foreign Languages* (engl. Übersetzung), Oxford u.a.: Pergamon
- 2 Beneke, Günther (1973): "Probleme der Wortschatzarbeit in sowjetischen Zeitschriften", *FU*, S. 214-222
- 6 Beneke, Günther (1976): "Möglichkeiten zur Entwicklung des monologischen Sprechens", *FU*, S. 404-411
- Benes, E. (1967): "Konversationstypen, Sprechmuster und Gesprächssituationen", *Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Halle*, S. 433-442
- 5 Bennett, William A. (1975): "Psycholinguistics and the Teaching of Reading", *IRAL*, S. 43-50
- 4 Benson, Pamela C./Hjelt, Christine (1978): "Listening Competence: A Prerequisite to Communication", *MLJ*, S. 85-89
- 5 Bensoussan, Marsha (1983): "Multiple-Choice Modifications of the Cloze Procedure Using Word-Length and Sentence-Length Blanks", *FLA*, S. 189-198
- 5 Bensoussan, Marsha (1986): "Beyond Vocabulary: Pragmatic Factors in Reading Comprehension - Culture, Convention, Coherence and Cohesion", *FLA*, S. 399-407
- 7 Berman, M. (1979): "Note-Taking Practice", *ELT*, Bd. 34, 1979/80, S. 39-40

- 3 Bernard-Durchholz, Sylvie/ Durchholz, Manfred (1985): "Häufige Sprachfehler im 'commentaire personnel'", FU, H. 75, S. 204-210
- 5 Bernhardt, Elizabeth B. (1983): "Three Approaches to Reading Comprehension in Intermediate German", MLJ, S. 111-115
- 5 Bernhardt, Elizabeth B. (1984): "Towards an Information Processing Perspective in Foreign Language Reading", MLJ, S. 322-331
- 5 Bernstein, Wolf Z. (1981): "Leseunterricht und Identifikationsgrammatik", Lebende Sprachen, S. 15-18
- 5 Bernstein, Wolf Z. (1984): "Klassifizierung der Lernschwierigkeiten im Leseverständnis und einige Hinweise zu deren Überwindung", ZD, H. 2, S. 10-19
- 5 Bernstein, Wolf Z. (1985): "Die Phraseologie als Verständnisproblem im Leseunterricht", Lebende Sprachen, S. 70-74
- 5 Besse, Henri (1980): "De la pratique des textes non littéraires au Niveau 2", FM, H. 150, S. 50-57
- 4 Biechele, Barbara (198): "Verbale und nonverbale kommunikative Äußerungsformen bei der Entwicklung des komplexen Verstehens", DaF, S. 274-278
- 6 Biederstädt, Wolfgang (1988): "Vom gelenkten Rollenspiel zum selbstentwickelten Schülertheater", in: Raasch u.a., S. 67-76
- 3 Biehringer, Hans (1976): "Zum Problem der Übung im Fach Englisch", in: Keil, S. 830-834
- 4 Bielski, Marek (1985): "Advertisements as Authentic Listening Materials", ZE, H. 4, S. 9-12
- 1 Bieritz, Wulf D. (1974): "Phonologische Interferenzen. Französische Aussprachefehler deutscher Studenten (Übereinstimmung zwischen kontrastiver Analyse und Fehleranalyse)", IRAL, S. 193-230
- 1 Bieritz, Wulf D./ Grotjahn, Rüdiger (1977): "Kognitives oder imitatives Lernen im Ausspracheunterricht?" DFU, S. 6-19
- 2 Bihlmeier, Carl (1987): "Wortbildung im Unterricht - Vorschläge und Anregungen", ZF, S. 24-30
- 4 Black, Colin (1971): "Graded Practice in Advanced Listening Comprehension", ELT, Bd. 25, 1970/71, S. 171-178
- Black, Colin/Butzkamm, Wolfgang (1977): "Sprachbezogene und mitteilungsbezogene Kommunikation im Englischunterricht", Praxis, S. 115-124
- Blancpain, Marc/ Reboullet, André (Hrsg.) (1976): *Une langue: le français aujourd'hui dans le monde*, Paris: Hachette
- 7 Blanton, Linda Lonon (1987): "Reshaping ESL Students' Perceptions of Writing", ELT, S. 112-118
- 6 Blei, Dagmar (1986): "Können funktional-kommunikative Merkmale eines Sprachhandlungstyps von sprachdidaktischer Bedeutung sein?", DaF, S. 109-113
- 2 Blenkle, Eckhard (1990): "Kreuzworträtsel im Englischunterricht. Eine Möglichkeit zur inneren Differenzierung", Praxis, S. 265-271
- 2 Blenkle, Eckhard (1990): "Themenbezogene Kreuzworträtsel für den Fremdsprachenunterricht", Englisch, S. 58-64
- 4 Bleyhl, Werner (1977): "Zielfertigkeit Hörverstehen", ZE, H. 1, S. 20-25
- 6 Bleyhl, Werner (1978): "Sprachliche Beweglichkeit - eine kategorienüberschreitende Komponente der kommunikativen Kompetenz", Praxis, S. 259-264
- Bleyhl, Werner (1982): "'Individualization' im Fremdsprachenunterricht", Englisch, S. 150-153
- 7 Bleyhl, Werner (1987): "Schreiben in der Fremdsprache. Probleme und Möglichkeiten einer Schreibförderung", DFU, H. 82, S. 2-5
- 3 Bleyhl, Werner (1988): "Das Interview", Praxis, S. 122-127
- 3 Bliemel, Willibald (1971): "Kontextualisierung von grammatischen Patterns", Praxis, S. 255-260
- 7 Bliemel, Willibald (1987): "Zur Bedeutung der Schreibfertigkeit im englischen Anfangsunterricht", ZE, H. 2, S. 12-14
- 3 Bliesener, Ulrich (1971): "Didaktische und methodische Probleme beim Einsatz und bei der Erstellung von gedruckten Programmen für das 1. und 2. Lehrjahr Englisch", DNS, S. 453-461
- Bliesener, Ulrich (1974): "Wie erfolgreich ist unser Englischunterricht?", NM, S. 65-67
- 7 Bliesener, Ulrich (1987): "Summary-Writing. Ein Übungselement in der Schreiberziehung", DFU, H. 82, S. 5-9
- 7 Bliesener, Ulrich (1989): "Übungen zum Schreiben", in: Bausch u.a., S. 206-210
- 5 Block, Ellen (1986): "The Comprehension Strategies of Second Language Readers", TESOL, S. 463-494
- 6 Bludau, Michael (1975): "Didaktische Dialoge - Ein Beitrag zur Operationalisierung kommunikativer Lernziele im Englischunterricht", Praxis, S. 251-264
- 5 Bludau, Michael (1977): "Die Rolle der Lektüre auf der Sekundarstufe I - Englisch", NM, S. 129-136
- 6 Bludau, Michael (1982): "Zur Rolle des Erzählens im Englischunterricht", Praxis, S. 339-347
- 1 Blumenthal, Peter (1986): "Kommentierte Auswahlbibliographie zur französischen Prosodie", DNS, S. 548-556
- Böhme, Günter (1974): "Zu Problemen des bewußten und selbständigen Lernens der Schüler im Russischunterricht", FU, S. 257-269

- Böhme, Günter (1976): "Sinnvolle Nutzung des Gruppen-, Partner- und Einzellernens", FU, S. 4-9
- Böhme, Günter/Szalai, Ute (1983): "Tätigkeitsorientierte Übungsgestaltung und Aufgabenstellung", FU, S. 318-324
- 6 Böhme, Günter/Hoffmann, Nina (1986): "Entwicklung des dialogischen Sprechens unter kommunikativem Aspekt", FU, S. 565-571
- Boekaerts, Monique (1981): "Is There a Direct Link Between the Comprehension and the Production Process?", in: Heid, S. 26-60
- Börner, Wolfgang u.a. (Hrsg) (1976): Französisch lehren und lernen, Kronberg: Scriptor
- 1 Börner, Wolfgang (1989) "Ausspracheübungen", in: Bausch u.a., S. 191-193
- Bohlen, Adolf (4. Aufl. 1963): Methodik des neusprachlichen Unterrichts, Heidelberg: Quelle & Meyer
- 7 Bohn, Rainer (1987): "Schreiben - eine sprachliche Haupttätigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache", DaF, S. 233-238
- 7 Bohn, Rainer (1988): "Mitschreiben als ein Verfahren wissenschaftlichen Arbeitens - Anforderungen, Ergebnisse und Konsequenzen", DaF, S. 360-365
- Bohn, Rainer/ Schreiter, Ina (1986): "Sprachlernspiele im Unterricht Deutsch als Fremdsprache", DaF, S. 167-172
- 3 Bolz, Norbert u.a. (1982): "Die Gestaltung remedialen Grammatikunterrichts auf der Oberstufe mit Hilfe von Diagnostestets", DNS, S. 377-385
- 2 Bolze, Lothar (1973): "Möglichkeiten zur Reaktivierung der Wortschatzkenntnisse im Russischunterricht", FU, S. 239-245
- 4 Bolze, Lothar/Pretzschner, Wilfried (1984): "Freude am verstehenden Hören in den Anfangsklassen", FU, S. 16-20
- 6 Bonin, Thérèse M./Birckbichler, Diane W. (1975): "Real Communication Through Interview and Conversation Cards", MLJ, S. 22-25
- Borbein, Volker (Hrsg.) (1982): Fremdsprachen in der Weiterbildung, München: Hueber
- Borgwardt, Ulf (1978): "Übungsformen mit Spiel-, Rätsel- und Wettkampfcharakter im Russischunterricht (1 und 2)", FU, S. 14-18 und 99-102
- Bornemann, Richard (1954): Der englische Unterricht, Hannover: Schrödel
- Bornemann, Richard (1959): Der französische Unterricht, Hannover: Schrödel
- 5 Bornscheuer, Joan H. (1976): "Reading in a Foreign Language: A Many Splendored Thing", FLA, S. 304-306
- 1 Borowsky, Viktor (1973): "Aspekte der kontrastiven Phonetik bei der Ausspracheschulung im Russischunterricht", NM, S. 226-232
- 5 Borowsky, Viktor A./Fuchs, Heinz (1985): "Konzepte und Erfahrungen aus einem Lesekurs in Deutsch als Fremdsprache", InfoDaF, S. 168 -173
- 4 Boyle, Joseph P. (1984): "Factors Affecting Listening Comprehension", ELT, S. 34-39
- 4 Boyle, Joseph P. (1987): "Is Listening Comprehension a Separate Factor in Language Ability?", IRAL, S. 238-256
- 7 Bracy, Maryruth (1971): "Controlled Writing Versus Free Composition", TESOL, S. 239-246
- 6 Bragina, L. (1975): "Über das Übungssystem zum dialogischen Sprechen", FU, S. 517-522
- Brandt, Bertoldt (1968): "Theorie und Praxis einer Übungstypologie für den Fremdsprachenunterricht", FU, S. 403-411/424
- 6 Braun, Gesine (1986): "Freudvolles Lernen durch geistige Aktivierung", FU, S. 71-76
- 1 Brazil, D. (1985): The Communicative Value of Intonation in English, Birmingham: ELR
- 1 Brazil, D./Coulthard, M./Johns, C. (1980): Discourse Intonation and Language Teaching, London: Longman
- 5 Bredella, Lothar (1987): "Die Struktur schüleraktivierender Methoden", Praxis, S. 233-248
- 7 Breitenstein, Hannelore (1980): "Auch dem Schreiben gehört ein fester Platz im Fremdsprachenunterricht", FU, S. 577-580
- 2 Breitzkreuz, Hartmut (1973): "'False Friends' und ihre unterrichtliche Behandlung", DNS, S. 70-74
- 3 Brett Pauston, Christina (1970): "Structural Pattern Drill. A Classification", FLA, S. 187-193
- 4 Bresson, D. (1974): "Pour un développement systématique et autonome de la compréhension orale d'une langue étrangère", FLA, S. 73-82
- 4 Brietzke, Gundula (1986a): "Zu den Hörtonbändern im Abiturkurs Englisch", FU, S. 32-34
- 6 Brietzke, Gundula (1986b): "Zum Unterhaltungsgespräch im Abiturkurs Englisch", FU, S. 238-241
- 1 Brings, Friedhelm (1972): "Englische Rechtschreibtests in Multiple-Choice-Form", Praxis, S. 368-376
- 6 Brochme-Heilmann, Ch. (1976): "Überlegungen zur Entwicklung des Gesprächs im Fremdsprachenunterricht", DaF, S. 39-44
- 4 Brockhaus, Wilhelm (1975): "Zur Fertigkeit des Hörverstehens im neusprachlichen Unterricht", Praxis, S. 229-237
- 4 Brockhaus, Wilhelm (1979): "Plädoyer für das Zuhören im Fremdsprachenunterricht", Praxis, S. 3-12
- 7 Brockhaus, Wilhelm (1987): "Das Schreiben im Englischunterricht", NM, S. 86-92

- 5 Brooks, J. Carroll/Jerrolds, Bob W. (1980): "The Lecture - but They Can't Read It!", FLA, S. 359-363
Brooks, Nelson (1960, 21964): Language and Language Learning. Theory and Practice, New York: Harcourt, Brace and World
- 6 Brown, David (1983): "Conversational Cloze Tests and Conversational Ability", ELT, S. 158-161
Brown, Douglas H. (1977): "The English Teacher as Researcher", ELT, Bd. 31, 1976/77, S. 274-279
Brown, Douglas H. (1980): Principles of Language Learning and Teaching, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- 4 Brown, Douglas H. (1984): "The Consensus: Another View", FLA, S. 277-280
- 4 Brown, Gillian (1987): "Twenty-Five Years of Teaching Listening Comprehension", ETF, H. 4, S. 11-15
- 5 Brumfit, C.J. (1977): "The Teaching of Advanced Reading Skills in Foreign Languages, With Particular Reference to English as a Foreign Language", LT, S. 73-84
- 2 Bruns, Bernd (1973): "Reaktivierung der englischen Wortschatzkenntnisse auf der Abiturstufe 2", FU, S. 256-262
- 7 Brusch, Wilfried (1974): "Guided Writing - eine Arbeitsform, die mehr Beachtung finden sollte", Praxis, S. 202-204
Buchbinder, V.A. u.a. (1983): "Zu Übungstypen bei der Fremdsprachenvermittlung", DaF, S. 359-362
Buchbinder, V. A./ Strauss, W. H. (Hrsg.) (1986): Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts, Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie
- 4 Budinger, Karin/Hartwig, Sigrid (1984): "Développement des capacités de l'audition par l'exemple des cours radio", FU, S. 596-599
Bühler, Karl (1934, 1943/1982): Sprachtheorie, Frankfurt/M.: Fischer
- 6 Buehler, George (1982): "The Videotape Recorder in Foreign Language Composition and Conversation Courses", FLA, S. 103-107
- 1 Bufe, Wolfgang (1977): "Gesprochenes Französisch", DNS, S. 177-195
Bufe, Wolfgang (1978): "Vers une autonomie de la pédagogie des langues étrangères", Französisch heute, S. 31-44
- 4 Bufe, Wolfgang (1979): "Télévision et compréhension orale", in: Baum, S. 109-121
- 5 Bung, Peter/Helfrich, Heinz (1977): "Untersuchungen zur Messung der Schwierigkeit fremdsprachiger Unterrichtstexte", Praxis, S. 353-359
- 4 Burg, Jürgen (1986): "'And here's the weather forecast until mid-night'. Einsatzmöglichkeiten des Wetterberichts fremdsprachiger Rundfunkprogramme auf der Sekundarstufe I am Beispiel des British Forces Broadcasting Service", Praxis, S. 254-260
- 6 Burgener, Louis (1980): "Das vorbereitete Gespräch im Unterricht", Französisch heute, S. 112-115
- 4 Burger, Günter (1983): "Zur Analyse von Videospielefilmen im fortgeschrittenen Englischunterricht", DNS, S. 169-182
- 4 Burger, Günter (1984): "Rundfunktexte als Quelle für Hörverständnisübungen im englischen Anfangsunterricht", Praxis, S. 343-349
- 4 Burghardt, Ulrike: "Klage und Antwort im Englischunterricht. Ratschläge für Berufsanfänger", Praxis, S. 262-270
Burgschmidt, Ernst u.a. (1975): Englisch als Zielsprache, München: Hueber
- 6 Burney, Pierre/Damoiseau, Robert (1969): La classe de conversation, Paris: Hachette/Larousse
- 2 Butzkamm, Wolfgang (1976): "Über einsprachige und zweisprachige Strukturübungen", DFU, H. 40, S. 36-47
- 6 Butzkamm, Wolfgang (1977): "Sprechen als Fertigkeit", DFU, H. 43, S. 46-55
- 2 Butzkamm, Wolfgang (1980): "Pattern, Parolen, Poesie", Praxis, S. 371-378
- 4 Butzkamm, Wolfgang (1984a): "Der sanfte Einstieg, über eine Anfangsphase ohne Sprechzwang", in: Schratz, S. 54-69
- 3 Butzkamm, Wolfgang (1984b): "Der kritische Moment: zwischen formbezogenem Üben und inhaltsbezogenem Sprechen", EAST, S. 431-438
- 3 Butzkamm, Wolfgang (1986): "Drei Wege zur Erschließung grammatischer Strukturen", Praxis 1986, S. 62-69
- 3 Butzkamm, Wolfgang (1988): "Strukturübungen in einem kommunikativen Französischunterricht", Französisch heute, S. 43-52
- 2 Butzkamm, Wolfgang (1989): "Grammatikübungen auf dem Prüfstand", NM, S. 19-24
- 3 Buurman, Gisela (1987): "Partnerarbeit im Grammatikunterricht", Praxis, S. 79-82
- 6 Byrne, D. (1976): Teaching Oral English, London: Longman
- 4 Byrnes, Adelheid (1982): "Enhancing Second Language Acquisition by a Focus on Listening Comprehension: The Potential of the Cassette", FLA, S. 37-46
- 4 Byrnes, Adelheid (1984): "The Role of Listening Comprehension: A Theoretical Base", FLA, S. 317-129
- 6 Byrnes, Adelheid (1987): "Speech as Process", FLA, S. 301-310

- 4 Call, Mary (1985): "Auditory Short-Term Memory, Listening Comprehension, and the Input Hypothesis", TESOL, S. 765-781
- 1 Callamand, Monique (1974): *L'intonation expressive. Exercices systématiques de perfectionnement*, Paris: Hachette/Larousse (BELC)
- 1 Callamand, Monique (1972): "Une leçon d'intonation", FM, H. 92, S. 25-30
- 1 Callamand, Monique (1981): *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*, Paris
- 1 Callamand, Monique/Pedoya, Elisabeth (1984): "Phonétique et enseignement", FM, H. 182, S. 56-58
- 5 Campbell, Nancy (1987): "Adapted Literary Texts and the EFL Reading Programme", ELT, S. 132-135
- 4/5 Canale, Michael (1984): "Considerations in the Testing of Reading and Listening Proficiency", FLA, S. 349-357
- 4/5 Canale, Michael u.a. (1984): "The Testing of Reading and Listening Proficiency: A Synthesis", FLA, S. 389-391
- 6 Canale, Michael/Swain, Merrill (1980): "Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, H. 1, S. 1 ff.
- Candlin, Christopher N./Murphy, Dermot (Hrsg.) (1987): *Language Learning Tasks*, Cambridge: Prentice-Hall International
- 6 Capelle, Marie-José, u.a. (19865): "Ne raccrochez pas!", FM, H. 201, S.78-82
- 5 Caré, Jean-Marc/Debyser, François (1978): "Lire la rue dans la rue", FM, H. 141, S. 52-59
- Caré, Jean-Marc/Debyser, François (1978): *Jeu, langage et créativité*, Paris: Hachette/Larousse (BELC)
- 6 Caré, Jean-Marc (1983): "Jeux de rôles - Jeux drôles ou Drôles de jeux", FM, H. 176, S. 38-42
- Carbonnet, Jean (1973): "Une expérience d'individualisation de l'enseignement dans une école secondaire américaine", FM, H. 94, S. 16-22
- 5 Carrell, Patricia L. (1984a): "Evidence of a Formal Schema in Second Language Comprehension", LL, H. 2, S. 87-108
- 5 Carrell, Patricia L. (1984b): "Schema Theory and ESL Reading. Class-Room Implications and Applications", MLJ, S. 332-343
- 5 Carrell, Patricia L. (1985): "Facilitating ESL Reading by Teaching Text Structure", TESOL, S. 727-752
- 5 Carrell, Patricia L./Eisterhold, Joan C. (1983): "Schema Theory and ESL Reading Pedagogy", TESOL, S. 553-573
- 6 Carroll, Brendan J. (1980): *Testing Communicative Performance*, Oxford u.a.: Pergamon
- 2 Carstensen, Broder (1970): "Englische Wortschatzarbeit unter dem Gesichtspunkt der Kollokation", NM, S. 193-202
- 2 Carter, Ronald (1987): "Vocabulary and Second/Foreign Language Teaching", LT, S. 3-16
- 2 Carter, Ronald/ McCarthy, M. (Hrsg.) (1988): *Vocabulary and Language Teaching*, London: Longman
- 2 Carter, Thomas P. (1974): "Crossword Puzzles in the Foreign Language Classroom", MLJ, S. 112-115
- 5 Carton, Aron S./Kaya-Carton, Esin (1986): "Multidimensionality of Foreign Language Reading Proficiency. Preliminary Considerations in Assessment", FLA, S. 95-102
- 6 Carton, Dana (1983): "Using Forms as Springboards for Conversation in the Foreign Language Classroom", FLA, S. 355-360
- 2 Carton, Dana (1984): "Asking Directions: A Thematic Development for the Foreign Language Classroom", FLA, S. 23-28
- 2 Carver, David (1971): "'Idioms' and the Teaching of an Active Vocabulary", ELT, Bd. 26, 1971/72, S. 47-54
- 5 Carver, David (1978): "Reading Comprehension - Is There Such a Thing?", ELT, Bd. 32, 1977/78, S. 291-297
- 1 Catach, Nina (1974): "Ecrit et graphie dans l'enseignement du français", FM, H. 109, S. 32-39
- 1 Catach, Nina (1982): "Norme et orthographe dans la perspective du français langue étrangère", FM, H. 169, S. 32-37
- 7 Cave, George N. (1972): "From Controlled to Free Composition", ELT, Bd. 26, 1971/72, S. 262-269
- Celani, M.A.A. (1979): "Peer Teaching as a Motivating Factor in Developing Communicative Skills", ELT, Bd. 33, 1978/79, S. 197-199
- 5 Champeau de Lopez/Cheryl L. (1981): "Reading Professional Articles", ETF, H. 4, S. 37-40
- 2 Channell, Joanna (1981): "Applying Semantic Theory to Vocabulary Teaching", ELT, Bd. 35, 1980/81, S. 115-122
- Chastain, Kenneth (1980): "Native Speaker Reaction to Instructor-Identified Student Second-Language Errors", MLJ, S. 210-215
- 7 Chastain, Kenneth (1981): "Native Speaker Evaluation of Student Composition Errors", MLJ, S. 288-194
- 5 Child, James R. (1984): "Testing Language Proficiency in the Receptive Skills: Native vs. Learner Performance", FLA, S. 361-364
- 2 China, Lord, (1974): "Learning Vocabulary", IRAL, S. 239-247
- Chomsky, Noam/Halle, Morris (1968): *The Sound Pattern of English*, New York:

- 5 Christ, Herbert (1973): "Lernhilfen aus der Textlinguistik", DFU, H.27, S. 41-59
- 5 Christ, Herbert (1979): "Für eine Neubesinnung über die Funktion der Lektüre im Französischunterricht der Sekundarstufe I", DFU, H. 51, S. 40-47
- 4 Christ, Ingeborg (1976): "Übungen im Hörverstehen für Fortgeschrittene", ZF, S. 107-124
- Chromecka, J (1968): "Zur Typologie und Gestaltung oraler Struktur- und Dialogübungen", DaF, S. 66-75
- 3 Chromecka, J. (1973): "Zu einigen Aspekten der methodischen Gestaltung von Sprachtonbändern", DaF, S. 40-42
- 1 Chun, Dorothy M. (1988): "The Neglected Role of Intonation in Communicative Competence and Proficiency", MLJ, S. 295-303
- 7 Cicurel, Francine (1982): "Conversations écrites", FM, H. 162, S. 20-27
- 6 Ciotti, Marina/Bernardi, Berica M. (1986): "Il était une fois...", FM, H. 204, S. 73-78
- Cladder, Eleonore (21973): Englisch, Düsseldorf: Schwann
- 7 Clarke, Diana/Walker, Dianne (1980): "Speedwriting: A Technique for Improving Writing Fluency", ETF, H. 3, S. 20-21
- 5 Clarke, Mark A. (1980): "The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading - or When Language Competence Interferes with Reading Performance", MLJ, S. 203-209
- 5 Clarke, Mark A./Silberstein, Sandra (1977): "Toward a Realization of Psycholinguistic Principles in the ESL Reading Class", LL, S. 135-154
- Closset, François: Didactique des langues vivantes, Paris: Didier o.J.
- 5 Coenen-Mennemeier, Brigitta (1980): "Kleine literarische Texte für den Französischunterricht der Sekundarstufe I", DNS, S. 549-568
- 2 Cohen, Andrew D. (1987): "The Use of Verbal and Imagery Mnemonics in Second-Language Vocabulary Learning", SSLA, S. 43-62
- 3 Cole, Leo R. (1969): "The Structural Dialogue: an Attempt to Integrate Structural and Situational Approaches to Language Learning", IRAL, S. 125-132
- 1 Collier, René (1975): "Perceptual and Linguistic Tolerance in Intonation", IRAL, S. 293-308
- 2 Combe-McBride, Nicole (1977): "Un exemple d'approche notionnelle dans le cadre du français fondamental", FM, H. 129, S. 8-14
- 1 Companys, Emmanuel (1971): "L'évolution de la comparaison phonologique appliquée à l'enseignement des langues", FM, H. 81, S. 20-28
- 2 Connolly, Patrick G. (1973): "How to Teach Families of Words by Comparison", ELT, Bd. 26, 1972/73, S. 171-176
- 5 Connolly, J./Duggan, N. (1985): "Faits divers", FM, H. 194, S. 101-103
- 1 Conopczynski, Gabrielle/ McCarthy, Brian (1977): "Les effets de la lecture à voix haute sur l'intonation", IRAL, S. 230-238
- 4 Conrad, Linda (1985): "Semantic versus Syntactic Cues in Listening Comprehension", SSLA, S.59-72
- 4 Conrad, Linda (1989): "The Effects of Time-Compressed Speech on Native and EFL Listening Comprehension", SSLA, S. 1-15
- Cook, Vivian J. (1968): "Some Types of Oral Structure Drills", LL, S. 155-164
- Cook, Vivian J. (1985): "Language Functions, Social Factors, and Second Language Learning and Teaching", IRAL, S. 177-198
- 7 Coombs, Virginia M. (1986): "Syntax and Communicative Strategies in Intermediate German Composition", MLJ, S. 114-124
- 7 Cooper, Thomas C. (1981): "Sentence Combining: An Experiment in Teaching Writing", MLJ, S. 158-165
- 5 Coppolani, René (1980): "Lecture-production ou lecture-consommation? (Le texte littéraire dans une classe de français langue étrangère)", FM, H. 152, S. 23-31
- 5 Corbluth, Julian (1975): "A Functional Analysis of Multiple-Choice Questions for Reading Comprehension", ELT, Bd. 29, 1974/75, S. 164-173
- Corder, S. Pit (1971): "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", IRAL, S. 147-160 (Wiederabdruck in französischer Übersetzung in: Langages, H. 57/1980, S. 17-28)
- 2 Cornu, A.M. (1979): "The First Step in Vocabulary Teaching", MLJ, S. 262-272
- 5 Coste, Daniel (1978a): "Lecture et linéarité", SSLA, S. 135-147
- 5 Coste, Daniel (1978b): "Lecture et compétence de communication", FM, H. 141, S. 25-34
- 6 Coulmas, Florian (1979): "On the Sociolinguistic Relevance of Routine Formulae", Journal of Pragmatics, S. 239-266
- 6 Coulmas, Florian (1985): "Diskursive Routine im Fremdspracherwerb", SLWU, H. 56, S. 47-66
- 6 Coulthart, Malcolm (1975): "Discourse Analysis in English - A Short Review of the Literature", LT, S. 73-89
- 6 Coulthart, Malcolm (1977): An Introduction to Discourse Analysis, London: Longman
- 5 Cowan, J. Ronayne (1976): "Reading, Perceptual Strategies and Contrastive Analysis", LL, S. 95-109
- 7 Cridlig, Jean-Marie (1985): "Grammaire de texte et expression écrite", FM, H. 192, S. 72-77

- 1 Cronnell, Bruce A. (1972): "Spelling-Sound Relations in ESL Instruction", LL, S. 17 ff.
- 4 Cross, David (1980): "Using the Radio: Preparatory Stages", BJLT, S. 73 ff.
- 1 Cross, David (1981): "Oral Discrimination and Achievement", BJLT, S. 139-143
- 5 Crow, John T. (1986): "Receptive Vocabulary Acquisition for Reading Comprehension", MLJ, S. 242-250
- 3 Cube, Sigrid von (1973a): "Die Übung einfacher Sprachstrukturen mit Ausländerkindern durch logische Spiele", ZD, S. 75-79
- 3 Cube, Sigrid von (1973b): "Die Übung einfacher Sprachstrukturen mit Ausländerkindern durch didaktische Spiele", ZD, S. 34-37
- 1 Cureau, Jean/Vulvetic, Branko (1976): Enseignement de la prononciation. Le système verbo-tonal (S.G.A.V.), Paris: Didier
- Curran, Charles A. (1972): Counseling Learning, New York: Grune and Stretton
- 1 Currie, Karen L./Yule, George (1982): "A Return to Fundamentals in the Teaching of Intonation", IRAL, S. 228-232
- 5 Cziko, Garry A. (1980): "Language Competence and Reading Strategies : A Comparison of First- and Second-Language Oral Reading Errors", LL, S. 101-116
- 7 Dabène, Michel (1974): "L'écrit en question", FM, H. 109, S. 6-9
- Dakin, J. (1973): The Language Laboratory and Language Learning, London: Longman (Dt. Übersetzung von R. Freudenstein: Vom Drill zum freien Sprechen, München:Langenscheidt/Longman 1977)
- 5 Dahl, Erhard (1986): "Gesprächsfähigkeit und Lesefreude. Für einen schülerorientierten fremdsprachlichen Literaturunterricht", Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik, S. 211-221
- 2 Daktilus (1990): "Wortschatzarbeit = Vokabellernen?", NM, S. 101-103
- 6 Danders, Siegfried/Ljachowizki, Michail (1979): "Nicht unmittelbar vorbereitete Sprachausübung als wesentliches Mittel der Könnensentwicklung", FU, S. 5 348-352
- 4 Daniels, Henry u.a. (1986): "Playing it by Ear: Things that Happen inside a Silent Period", System, H. 1, S. 47-57
- 5 Davies, Alan (1984): "Simple, Simplified and Simplification: What Is Authentic?", in: Alderson/Urquhart, S. 181-198
- 1 Davies, Eirlyse (1985): "Communication as a Criterion for Error Evaluation", IRAL, S. 65-69
- 1 Davison, Walter F. (1973): "Preliminary Considerations in Writing Pronunciation Drills", ELT, Bd. 227, 1972/73, S. 150-157
- Debyser, Francis (1973): "La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique", FM, H. 100, S. 63-68
- 6 Dechert, Hans W. (1983): "How a Story is Done in a Second Language", in: Faerch/Kasper, S. 175-195
- 6 Dechert, Hans W. u.a. (Hrsg.) (1984): Second Language Production, Tübingen: Narr
- 6 Degert, Alain, Lavenne, Christian (1986): "Expression orale. Le loto langagier", FM, H. 204, S. 62-67
- Delattre, Geneviève (1966): "Les différents types d'exercices structuraux", FM, H. 41, S. 12-21
- 1 Delattre, Pierre (1963): "Comparing the Prosodic Features of English, German, Spanish and French", IRAL, S. 193-210
- 1 Delattre, Pierre (1965): Comparing the Phonetic Features of English, French, German and Spanish, Heidelberg: Groos
- 1 Delattre, Pierre (1970): "Syntax and Intonation. A Study in Disagreement", MLJ, S. 3-9
- 3 Delattre, Pierre (Hrsg.) (1971): "Les exercices structuraux, pour quoi faire?", Paris: Hachette
- Delisle, Helga L. (1982): "Native Speaker Judgment and the Evaluation of Errors in German", MLJ, S. 39-48
- 2 Denninghaus, Friedhelm (1976): "Der kontrollierte Erwerb eines potentiellen Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht", Praxis, S. 3-14
- 5 Deregnancourt, Jacques (1980): "Approche ludique de l'écrit", FM, H. 151, S. 45-50
- 3 Desselmann, Günther (1969): "Übungsfolge bei der Einübung grammatischer Strukturen mit Hilfe von Mustern", DaF, S. 203-211
- 6 Desselmann, Günther (1971): "Zur Entwicklung der dialogischen Sprachausübung", DaF, S. 175-180
- Desselmann, Günther (1972): Übungsgestaltung im Sprachlabor, Leipzig: VEB
- 3 Desselmann, Günther (1973): "Zur Kontext- und Situationsgebundenheit in Grammatikübungen", DaF, S. 161-169
- 6 Desselmann, Günther (1979): "Zur Nutzung sprachpsychologischer Erkenntnisse bei der Entwicklung des Sprechens im Fremdsprachenunterricht", DaF, S. 138-144
- 4 Desselmann, Günther (1983a): "Aufgaben- und Übungsgestaltung zur auditiven Sprachrezeption", DaF, S. 345-350
- 4 Desselmann, Günther (1983b): "Innere und äußere Bedingungen des auditiven Sprachverstehens im Fremdsprachenunterricht", DaF, S. 4-14
- Detering, Klaus/Högel, Rolf (Hrsg.) (19878): Englisch auf der Sekundarstufe I, Hannover: Schroedel

- 2 Detro, Günter (1982): "Wortschatzübungen in Rätselform. Praxistips für den Englischlehrer", ZE, H. 2, S. 30-31
- 2 Deyes, A. (1984): "Towards an Authentic Discourse Close", Applied Linguistics, S. 128-137
- 1 Di Cristo, Albert (1971): "L'enseignement de l'intonation française: exercices structuraux pour la classe et le laboratoire (1 und 2)", FM, H. 80, S. 10-16 und H. 82, S. 16-21
- 1 Di Cristo, Albert (1975): Soixante et dix ans de recherche en prosodie, Aix-en-Provence: Editions de l'Université de Provence
- 1 Dickerson, Wayne B. (1978): "English Orthography. A Guide to Word Stress and Vowel Quality", IRAL, S. 127-147
- 1 Dickerson, Wayne B. (1985a): "The Invisible Y: A Case for Spelling in Pronunciation Learning", TESOL, S. 303-316
- 1 Dickerson, Wayne B. (1985b): "A Spelling Approach to Wordfinal Voicing", ETF, H. 11, S. 29-33
- 1 Dickerson, Lonna J./Dickerson, Wayne B. (1978): "Learning to Pronounce: Research Responses to Classroom Concerns", ETF, H. 4, S. 13-15
- 1 Dieling, Helga (1983): "Mehr Hörtraining im Fremdsprachenunterricht", DaF, S. 106-109
- 1 Dieling, Helga (1985): "Das Verhältnis Lautperzeption - Lautproduktion, untersucht am Beispiel der deutschen Vokale", DaF, S. 174-179
- 1 Dieling, Helga (1989): "Neue Akzente im Phonetikunterricht - Überlegungen zur Arbeit an der Intonation", DaF, S. 50-54
- Dietrich, Ingrid u.a. (1983): "Der Fremdsprachenunterricht auf dem Wege zur Schülerorientierung", DNS, S. 227-239
- 3 Digeser, Andreas (1988): "Hemmt explizites Sprachwissen das Fremdsprachenlernen?", Praxis, S. 227-238
- 2 Diller, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.) (1987): "Wortschatzarbeit", Anglistik und Englischunterricht, Bd. 32: Heidelberg: Winter
- Dimitrijevic, Naum R./Djordjevic, Dusan (1971): "The Reliability of the Subjective Assessment of the Pupils' Pronunciation of English as a Foreign Language", IRAL, S. 245-265
- 6 Di Pietro, Robert J. (1987): Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios, Cambridge: CUP
- 4 Dirven René (Hrsg.) (1977): Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht. Listening Comprehension in Foreign Language Teaching, Kronberg: Scriptor
- 4 Dirven René/Oakeshott-Taylor, John (1984): "Listening Comprehension (Part I)", LT, S. 326-343
- 4 Dirven René/Oakeshott-Taylor, John (1985): "Listening Comprehension (Part II)", LT, S. 2-20
- 3 Dobbyn, Michael (1977): "Prepared Dictation and the Underemployed Language Laboratory", ELT, Bd. 32, 1977/78, S. 55-60
- 7 Doble, Gordon (1974): "How Free Should the Composition Be?", ML, S. 6-12
- Dohmen, G./Maurer, F. (Hrsg.) (1968): Unterricht - Aufbau und Kritik, München
- 4 Donaldson-Evans, Mary (1981): "Auditory Comprehension in the French Conversation Class", MLJ, S. 166-173
- 6 Donath, Joachim (1986): "Zur Bedeutung situativer Faktoren für die Beeinflussung der Redeweise in Gesprächen", DaF, S. 257-262
- 2 Doyé, Peter (6. Aufl. 1982, 1. Aufl. 1971): "Systematische Wortsschatzvermittlung im Englischunterricht", Hannover: Schroedel
- Doyé, Peter (1986): Typologie der Testaufgaben für den Englischunterricht, München: Langenscheidt-Longman
- Doyé, Peter u.a. (Hrsg.) (1988): Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zu ihren Referenzwissenschaften (Dokumente und Berichte vom 12. Fremdsprachendidaktiker-Kongreß Braunschweig 1988), Tübingen: Narr
- 1 Dreher, Barbara/Larkins, James (1972): "Non-Semantic Auditory Discrimination: Foundation for Second Language Learning", MLJ, S. 227-230
- 1 Dretzke, Burkhard/Martin, James Nicholas (1975): "Assessment of a Student's Phonological Command of English - An Evaluative Chart of Phonology", DNS, S. 326-333
- 1 Dretzke, Burkhard (1985). Fehlerbewertung im Aussprachebereich, Hamburg: Buske
- 1 Dretzke, Burkhard (1987): "Beurteilung von Aussprache Fehlern im Englischen", DNS, S. 507-517
- 3 Drozdial, Krystyna (1979): "Developing Communicative Strategies and Grammar Exercises", GD, S. 91-101
- 5 Dubin, Fraida (1982): "What Every EFL Teacher Should Know about Reading", ETF, H. 3, S. 14-16
- 2 Düwell, Henning (1974): "Informelle Wortschatztests für den Fremdsprachenunterricht. Möglichkeiten und Probleme ihrer Konstruktion", DNS, S. 113-127
- 5 Düwell, Henning (1978): "Vorschläge für Untersuchungen und Innovationen im Bereich 'Lesen im Fremdsprachenunterricht'", DNS, S. 412-429
- 5 Düwell, Henning (1980): "Extratextuelle und intratextuelle Aufgabenstellungen als Formen der Überprüfung des Leseverstehens", Französisch heute, H. 1, S. 1-14

- 1 Dufeu, Bernard (1976): "Ausspracheschulung im Französischunterricht. - Die Anwendung verbo-tonaler Prinzipien", Praxis, S. 144-155
- 6 Dufeu, Bernard (1983): "Le jeu de rôle: Repères pour une pratique", FM, H. 176, S. 43-44
- 1 Dufeu, Bernard (1986): "Rythme et expression. Apprentissage de l'intonation: quand le son est aussi porteur de sens", FM, H. 205, S. 62-70
- 5 Duhamel, Roland (1986): "Konzeptionelle Überlegungen zur Erarbeitung von Aufgaben und Übungen zu Texten", DaF, S. 250-253
- 6 Duncan, Cynthia K. (1987): "Evaluating Speaking Skills in the Classroom", FLA, S. 15-23
- 4 Dunkel, Patricia A. (1986): "Developing Listening Fluency in L2. Theoretical Principles and Pedagogical Consideration", MLJ, S. 99-106
- 6 Dunlop, Ian (1970): "Practical Techniques in the Teaching of Oral English I", Stockholm: Almqvist & Wiksell
- 6 Dunlop, Ian (1975): "Conversation at the Intermediate Level", ZE, H. 3, S. 1-6
- 6 Dunlop, Ian (1977): "Basic Types of Conversation Exercise", ZE, H. 3, S. 8-
- 5 Eck, J.H. (1970): "Systematisierung der Grammatikkenntnisse zu ihrer Verwertung bei der Entwicklung des verstehenden Lesens", DaF, S. 276-279
- 1 Eckman, Fred R. (1981): "On Predicting Phonological Difficulty in Second Language Acquisition", SSLA 1981/82, S. 18-30
- 2 Eddy, Frederick D. (1966): "Vocabulaire et exercices lexicaux", FM, H. 41, S. 47-53
- 6 Edener, Wilfried (1972): "The Development of Oral and Written Skills by Free Expression", ML, S. 18-22
- 4 Edge, Julian (1984): "Structuring the Information Gap", ELT, S. 256-261
- 6 Edmondson, Willis J. (1982): A Communication Course for German Teachers of English, Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung
- 3 Edmondson, Willis J./House, Juliane (1981): Let's Talk and Talk About It. A Pedagogic Interactional Grammar of English, München u.a.: Urban & Schwarzenberg
- 1 Eecke, Daniel van (1972): "La prononciation du français dans les classes allemandes", NM, S. 81-90
- 5 Egerer-Möslein, Kurt (1983): "Assimilations- und Antizipationsprozesse bei der Textrezeption", DaF, S. 29-34
- 4 Eggers, Dietrich (1975): "Entwicklung neuer Übungsformen durch die Einbeziehung des Mediums Fernsehen", ZD, H. 2, S. 2-10
- 6 Eggers, Paul (1987): "Guided Oral Discourse for Beginners: What For and How To", ETF, H. 3, S. 2-7
- 5 Ehlers, Swantje (1986): "Lesestrategien: Zum Aufbau von Verstehensmustern im Rahmen der Ausländergermanistik", InfoDaF, S. 3-14
- 6 Ehlich, Konrad (Hrsg.) (1984): Erzählen in der Schule, Tübingen: Narr
- 1 Ehnert, Rolf (1973): "Zur Leistungsfähigkeit von Sprachlabor-Phonetikprogrammen", ZD, S. 70-74
- 2 Ehnert, Rolf (Hrsg.) (1989): Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache, Frankfurt/M.:Lang
- Eisenberg, A.M./Smith, R.R. (1971): Nonverbal Communication, Indianapolis
- 1 Eisenstein, Miriam (1983): "Native Reactions to Non-Native Speech", SSLA 1982/83, S. 160-176
- 1 Eisenstein, Miriam/Berkowitz, D. (1981): "The Effect of Phonological Variation on Adult Learner Comprehension", SSLA 1 1981/82, S. 75-80
- 2 Eisermann, Helmut (1974): "Die Semanalyse als Grundlage für eine systematische Wortschatzarbeit im Französischunterricht der zweiten Stufe", DFU, H. 29, S. 38-56
- 1 Eismann, Wolfgang (1976): "Für eine phonologische Basis der Ausspracheschulung im Russischunterricht", Praxis, S. 178-185
- 6 Ellis, Rod (1984): "Communication Strategies and the Evaluation of Communicative Performance", ELT, S. 39-44
- Ellis, Rod (1985): Understanding Second Language Acquisition, Oxford: OUP
- Ellis, Rod (1988): "The Role of Practice in Classroom Language Learning", AILA Review/Revue de l'AILA, 5, S. 20-39
- 4 Eluchina, N.V./Musnickaja, E.V. (1979): "Anforderungen an Texte für die Ausbildung im Lesen und verstehenden Hören", DaF, S. 151-157
- 4 Ely, Philip (1984): Bring the Lab Back to Life, Oxford: Pergamon Press
- 5 Endert, Renate/Erlacher, Renate (1984): "Komponentenübungen im stillen Lesen im Englischunterricht", FU, S. 23-25
- En, Kathleen (1982): "French Attitudes Toward Typical Speech Errors of American Speakers of French", MLJ, S. 133 ff.
- 3 Enter, Hans (1979): "Einige Fragen zur Gestaltung grammatischer Übungen im Fach Englisch", FU, S. 176-178
- 1 Enter, Hans (1983): "Ausspracheschulung an Liedern und Gedichten im Englischunterricht", FU, S. 501-503

- 4 Enter, Hans/Walz, Dieter (1980): "Komponentenübungen zum verstehenden Hören im Grundkurs Englisch und Französisch", FU, S. 427-435
- 4 Enter, Hans/Walz, Dieter (1985): "Hörübungen im Aufbaukurs Englisch und Französisch", FU, S. 284-290
- 3 Eppert, Franz (1971): "Die Forderung nach Sprech- und Situationsüblichkeit. Zur theoretischen Begründung und terminologischen Klärung", IRAL, S. 359-363
- 6 Eppert, Franz/Küpper, K. (1976): "Anleitung zum freien Gespräch", ZD, S. 2-10
- 6 Eppert, Franz (1980): "'How to do things with words'. Von Sprechakten zu kommunikativen Übungen", ZD, H. 4, S. 25-
- 1 Erdmann, Peter H. (1973): "Patterns of Stress-Transfer in English and German", IRAL, S. 229-241
- 4 Erdmenger, Manfred (1982a): "Hörverstehenstraining durch Aufgabenstufung im fortgeschrittenen Englischunterricht", Praxis, S. 347-357
- 4 Erdmenger, Manfred (1982b): "Die Stichwortauswahl-Aufgabe - eine praxisnahe Hörverständnisüberprüfung", Englisch, S. 48-50
- 5 Erdmenger, Manfred (1991): "Leseübungen auf dem Computer", Praxis, S. 145-152
- 4 Ernst, Gerhard (1981): "Zur Theorie und Praxis von Hörverständnisübungen Italienisch", NM, S. 10-18
- 5 Eskey, David E. (1983): "Learning to Read versus Reading to Learn: Resolving the Instructional Paradox", ETF, H. 3, S. 2-4 und 10
- 1 Esser, J. (1979): Englische Prosodie. Eine Einführung, Tübingen: Narr
- 5 Esser, Ulrich (1983): "Textverarbeitung - ein schemageleiteter kognitiver Prozeß", DaF, S. 26-29
- 2 Estor, Helga (1989): "Spracherwerb statt Wörterkenntnis", Praxis, S. 387-396
- 2 Ettinger, Stefan (1977): "Kollokationen und Sprachpraxis", LS, S. 151-152
- Europarat (1973): Systems Development in Adult Language Learning
- Europarat (1975): Threshold Level English
- Europarat (1976a): Threshold Level for Modern Language Learning in Schools
- Europarat (1976b): Un Niveau seuil
- 5 Evans, David E. (1978): "Comprehension and Brighter Lessons", ETF, H. 1, S. 24-26
- 3 Evans, Ilse Klemperer (1980): "Bridging the Gap Between Pattern Drill and Communication Exercises", FLA, S. 35-38
- 5 Ewer, J.R. (1979): "Preparing Speed-Reading Materials for ESP", ETF, H. 1, S. 28-30
- 6 Faber, Helm von u.a. (Hrsg.) (1979): Evaluation mündlicher Sprachleistungen, München: Goethe-Institut
- 5 Faber, Helm von u.a. (Hrsg.) (1980): Leseverstehen und Fremdsprachenunterricht, München: Goethe-Institut
- 6 Faber, Helm von u.a. (Hrsg.) (1979): Rollenspiel und Simulation im Fremdsprachenunterricht, München: Goethe-Institut
- 5 Faber, Helm von/Heid, Manfred (Hrsg.) (1981): Lesen in der Fremdsprache, München: Goethe-Institut
- 1 Faber, David (1986): "Teaching the Rhythms of English: A New Theoretical Base", IRAL, S. 205-216
- 6 Faerch, Claus/Kasper, Gabriele (Hrsg.) (1983): Strategies in Interlanguage Communication, London/New York: Longman
- 6 Faerch, Claus/Kasper, Gabriele (1983): "Plans and Stategies in Foreign Language Communication", in: Faerch/Kasper, S. 20-60
- 4 Farid, Anne (1975): "Relevant Listening Comprehension Exercises", ELT, 1974/75, S. 309-311
- 4 Farid, Anne (1978): "Developing the Listening and Speaking Skills: A Suggested Procedure", ELT, 1978/79, S. 27-30
- 3 Fauconneau-Dufresne, Eva (1986): "Computer im Sprachunterricht", ZD, H. 2, S. 3-6
- 1 Faure, G. u.a. (1976): "La phonétique corrective dans l'enseignement du français langue étrangère", M, H. 122, S. 46-49 und H. 124, S. 27-28 und 37-43
- 1 Faure, G./Di Cristo, A. (1977): Le français par le dialogue, Paris: Hachette
- 4 Faure, Maurice (1985): "A l'écoute de l'économie", FM, 190, S. 65-66
- 2 Feeny, Thomas P. (1976): "Vocabulary Teaching as a Means of Vocabulary Expansion", FLA, S. 485-86
- 6 Feeny, Thomas P. (1981): "The Student as Teacher. Promoting Communication Skills through the Use of Illustrations", FLA, S. 181-183
- 1 Feldmann, David M. (1973): "Measuring Auditory Discrimination of Suprasegmental Features in Spanish", IRAL, S. 195-209
- 5 Ferguson, Nicolas (1973): "Some Aspects of the Reading Process", ELT, Bd 28, 1973/74, S. 29-34
- 1 Ferguson, Nicolas u.a (1973): "A Count of Phono-Graphic Correspondences of British English Vowels", IRAL, S. 155-162
- 6 Fersini, Francesco (1985): "L'ordinateur-poète", FM, H. 195, S.36-38
- 2 Festag, Ewald (1973): "Differenzierte Wortschatzarbeit im Englischunterricht (1 und 2)", FU, S. 293-299 und 349-354
- 2 Festag, Ewald (1975): "Systematisierungsübungen zum englischen Wortschatz", FU, S. 136-140
- 7 Festag, Ewald (1976): "Zur Entwicklung des Schreibens im Aufbaukurs Englisch", FU, S. 238-244

- 3 Festag, Ewald (1983): "Gezieltes produktives Anwenden grammatischer Kenntnisse", FU, S. 398-403
- 3 Festag, Ewald (1984): "Rationelles Einüben von Grammatik - eine wichtige Aufgabe im Englischunterricht", FU, S. 257-263
- 7 Festag, Ewald/Zickler, Bernd (1983): "Arbeit an der Zieltätigkeit Schreiben und Gestaltung schriftlicher Kontrollen im Englischunterricht", FU, S. 11-16
- Fillmore, Charles J. (1968): "The Case for Case", in Bach/Harms, S. 1-88
- 2 Finger, Hans (1986): "Englisch üben mit dem Computer", DNS, S. 164-175
- Finkenstaedt, Thomas/Weller, Franz-Rudolf (Hrsg.) (1983): Der Schülerwettbewerb Fremdsprachen im Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Augsburg
- 6 Finocchiaro, Mary (1977): "Developing Communicative Competence", ETF, H. 2, S. 2-7
- 6 Fisch, Bernhard (1973): "Steuerung des Inhalts von Schüleraussagen", FU, S. 505-510
- 1 Flege, James Emil (1980): "Phonetic Approximation in Second Language Acquisition", LL, S. 117-134
- Flowerdew, John (1988): "Speech Acts and Language Teaching", LT, S. 69-82
- 2 Foitzik, G. (1972): "Didalogtabellen und didalogbezogene Bildtafeln als wirksame Hilfsmittel zur Festigung und Aktivierung lexikalischer und grammatischer Kenntnisse", FU, S. 93-100
- 6 Folomkina, S.K. (1977): "Einige Aspekte der Entwicklung der mündlichen Sprachausübung", FU, S. 525-530
- Fowler, Dennis G. (1984): "Contrastive Analysis and the Classroom Teacher", BJLT, S. 167 ff.
- 2 Fox, James W. (1974): "Building Vocabulary", ETF, H. 3, S. 24-26
- 4 Fox, James W. (1974): "Teaching Listening Skills", ETF, H. 4, S. 42-45
- 4 Frank, Christine (1977): "Listening Comprehension and Reading Comprehension in the Classroom", ZE, H. 2, S. 14-18
- Frauenfelder, Uli/Porquier, Rémy (1980): "Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant", Langages, H. 57, S. 61-71
- 5 Freed, Barbara F. (1976): "Communication Techniques and Teaching Reading", FLA, S. 552-557
- 6 Freeman, G. Ronald (1977): "Techniques for Stimulating Conversation", FLA, S. 436-437
- 3 Fretwurst, P. (1974): "Systematische Wiederholung nach grammatischen Gesichtspunkten als eine Voraussetzung für die Könnensentwicklung im Russischunterricht", FU, S. 74-80
- 3 Freudenstein, Reinhold (1968): "Eine 'situative' Laborübung zur Verlaufsform", Das Sprachlabor und der audiovisuelle Unterricht, S. 87-91
- 4 Freudenstein, Reinhold (Hrsg.) (1969): "Medien im neusprachlichen Unterricht I", DFU, H. 12
- 4 Freudenstein, Reinhold (1970a): "Die Hörverstehensübung - Stiefkind der Laborarbeit", Das Sprachlabor und der audiovisuelle Unterricht, S. 25-26
- 2 Freudenstein, Reinhold (1970b): "Lernpsychologische Aspekte im neusprachlichen Unterricht", DFU, H. 16, S. 26-41
- 6 Freudenstein, Reinhold (1972): "'Audiolingual'-deutscher Prägung: Zur Fertigkeitssentwicklung des Mündlichen", Die Unterrichtspraxis, S. 79-81
- Freudenstein, Reinhold/Gutschow, Harald (Hrsg.) (1972): Fremdsprachen. Lehren und Erlernen, München: Piper
- Freudenstein, Reinhold (1975): Unterrichtsmittel Sprachlabor, Bochum: Kamp
- 3 Freudenstein, Reinhold u.a. (1976): "Pattern-Drill. ZE-Diskussion, ZE, H. 4, S. 1-14
- 6 Freudenstein, Reinhold (1978): "Vom Sinn und Unsinn der Sprechakte", Praxis, S. 129
- 1 Friederici, Angelika (1978): "Ein neurolinguistisches Modell der phonischen und graphischen lexikalischen Performanz", LB, H. 55, S. 48-58
- Fries, Charles C. (1945): Teaching and Learning English as a Foreign Language, Ann Arbor: The University of Michigan Press
- Fries, Charles C. (5. Aufl. 1964): The Structure of English, New York
- 7 Fröbisch, Günter (1979): "Schulfernsehen als Stimulus zu englischer Textproduktion", Englisch, S. 45-50
- 4 Fröbisch, Günter (1985): "Interviews im fortgeschrittenen Englischunterricht", Praxis, S. 353-360
- 7 Froese, Wolfgang (1987): "'Dinner for six'- Schüler produzieren ein Theaterstück", Praxis, S. 377-384
- 4 Froese, Wolfgang (1988): "Der Einsatz von Liedern zur Schulung des Hörverstehens in der Sekundarstufe I", DFU, H. 88, S. 12-15
- 2 Frommer, Hansjörg (1986): "Sprachenlernen mit Computern?" ZF, S. 129-132
- 3 Fuchs, Volker (1983): "Zu einigen Problemen der kommunikativ-funktionalen Grammatikbehandlung", FU, S. 93-99
- 6 Gärtner, Renate (1982): "Steuerung von Gesprächen unter thematisch-situativem Aspekt im Grundkurs Englisch", FU, S. 164-171
- 2 Gairns, Ruth/Redman, Stuart (1986): Working with Words, Cambridge etc: CUP
- 1 Galazzi-Matasci, Enrica/Pedoya, Elisabeth (1983): "Et la pédagogie de la prononciation?", FM, H. 180, S. 39-44

- 2 Galisson, Robert (1970a): "Analyse sémique, actualisation sémique et approche du sens en méthodologie", *Langue Française*, H. 8, S. 107-116
- 2 Galisson, Robert (1970b): *L'Apprentissage systématique du vocabulaire*, Paris: Hachette
- 2 Galisson, Robert (1971): *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*, Paris: Hachette
- 2 Galisson, Robert (1979): *Lexicologie et enseignement des langues*, Paris: Hachette
- Galisson, Robert/Roulet, Eddy (Hrsg.) (1989): "Vers une didactique du français?", *Langue Française* H. 82
- Gandelmann, V.A. (1974): "Zur Individualisierung des Lehrprozesses im Fremdsprachenunterricht", *DaF*, S. 151-171
- 6 Gardner, D. (1987): "Communication Games: Do We Know What We're Talking About?", *ELT*, S. 19-24
- 5 Garton, James (1979): "Improving Reading Skills with the Aid of the Overhead Projector", *ELT*, Bd. 33, 1978/79, S. 110-112
- 4 Gass, Susan (1980): "Sentence Processing by L2 Learners", *SSLA*, H. 2, S. 85-98
- 1 Gass, Susan/Varonis, Evangeline M. (1982): "The Comprehensibility of Non-Native Speech", *SSLA* 1981/82, S. 114-136
- 1 Gass, Susan/Varonis, Evangeline M. (1984): "The Effect of Familiarity on the Comprehensibility of Nonnative Speech", *LL*, H. 1, S. 65-89
- Gattegno, Caleb (1972): *Teaching Foreign Languages in Schools. The Silent Way*, New York: Educational Solutions Inc.
- 7 Gautherot, Jean-Marie (1974): "Ecrit et apprentissage", *FM*, H. 109, S. 26-31
- 5 Gautherot, Jean-Marie (1985): "Un lecteur averti en vaut deux", *FM*, H. 194, S. 89-100
- Gauvenet, Hélène (1972): "Les jeux en classe de langue", *FM*, H. 86, S. 37-41
- 5 Gebhard, Jerry G. (1985): "Teaching Reading through Assumptions about Learning", *ETF*, H. 3, S. 16-20
- 5 Gebhard, Jerry G. (1987): "Successful Comprehension. What Teachers Can Do Before Students Read", *ETF*, H. 2, S. 21-13
- Geckeler, Horst (1973): *Strukturelle Semantik des Französischen*, Tübingen: Niemeyer
- 4 Geddes, M. (1981): "Listening", in: Johnson/Morrow, S. 80-86
- Geiger, Annamaria (1979): *Britischer Kontextualismus und Fremdsprachenunterricht*, Berlin:CVK
- 1 Geiger, Annamaria/Winter-Dankmer, Gunthild (1974): "Zur Wahrnehmung und Artikulation in der Ausspracheschulung des Englischunterrichts", *LuD*, S. 286-293
- 4 Geltrich-Ludgate, Brigitta (1984): "Suggested Strategies for Listening Comprehension in the Foreign Language Classroom", *FLA*, S. 393-342
- 5 Gemenne, Louis (1990). "Pour une didactique de l'analyse textuelle", *Praxis*, S. 412-419
- 5 Genesee, Fred (1979): "Acquisition of Reading Skills in Immersion Programs", *FLA*, S. 71-77
- 6 Genzlinger, Werner (1982): "Schöpferisches Lernen im Englischunterricht der Mittelstufe", *Praxis*, S. 25-33
- 7 Genzlinger, Werner (1985): "Kreatives Schreiben im Englischunterricht der Klassen 5 bis 7", *Praxis*, S. 365-369
- 7 Genzlinger, Werner (1987): "Schüler schreiben Geschichten", *DFU*, H. 82, 12-15
- 4 Gerbert, Manfred (1981): "Eine Analyse des Hörverstehens und abzuleitende Folgerungen", *FU*, S. 344-348
- 1 Germer, Erich (1970): *Die Aussprache im Englischunterricht*, Dortmund: Lensing
- 1 Germer, Erich (1972): "Einige Probleme der Aussprache im Englischunterricht der Hauptschule", *Englisch*, S. 15-21
- 1 Germer, Erich (1973): "Noch einmal: Zum phonologischen Aspekt in der Lautschulung", *Englisch*, S. 48-51
- 1 Germer, Erich (1977a): Artikel "Ausspracheschulung", in: Schröder/Finkenstaedt, S. 16-20
- 1 Germer, Erich (1977b): "Zur Didaktik der englischen Intonation", *DFU*, H. 41, S. 40-48
- 4 Germer, Erich (1978): "Zur Fertigkeit des Hörverstehens", *Englisch*, S. 81-89
- 1 Germer, Erich (1980): *Didaktik der englischen Aussprache*, Hannover: Schroedel
- 1 Germer, Erich (1983): "Kann der Erwerb der englischen Aussprache durch die Vermittlung phonetischer Kenntnisse gefördert werden?", *DFU*, H. 67, S. 174-182
- 3 Gester, Friedrich Wilhelm (1972): "Pattern und pattern practice", *Praxis*, S. 37-46
- 7 Gießner, Sabine/Groene, Horst (1985): "Short-story-Umformung als Grundlage produktiver Hörspielerarbeit", *Praxis*, S. 121-127
- 3 Gienow, Wilfried (1976): "Zu Fragen der Effektivität der Arbeit mit Sprachprogrammen im Fremdsprachenunterricht", *DaF*, S. 358-363
- 2 Gienow, Wilfried (1980): "Zur Festigung lexikalischer Kenntnisse im Fach Englisch", *FU*, S. 96-102
- 6 Gienow, Wilfried (1987): "Sprachtätigkeit und komplexes Veranschaulichen", *DaF*, S. 32-37
- 2 Gildhoff, Heinz (1974): "Zur Fehlerprophylaxe im Englischunterricht", *DNS*, S. 137-144
- 5 Giera, Fritz (1980): "Kursorisches Lesen", *DNS*, S. 33-42
- 2 Gierich, Eberhard (1973): "Überlegungen zum Lernprozeß in bezug auf die Lexik", *FU*, S. 229-234
- 2 Gierich, Eberhard (1976): "Intensive Wortschatzarbeit - aber wie?", *FU*, S. 10-12

- 4 Gilman, Robert A./Moody, Loranna M. (1984): "What Practitioners Say about Listening: Research Implications for the Classroom", FLA, S. 331-334
- 3 Girard, Denis (1967): "Les exercices structuraux: doctrine et pratique", Les Langues modernes, S. 312-325
- 5 Girard, Marcel: "La lecture désintéressée ou le bonheur de lire", FM, H. 141, S. 35-40
- 5 Glaap, Albert-Reiner (1979): "Linguistische Aspekte des Lektüreinsatzes in der Sekundarstufe I des Gymnasiums", DFU, H. 51, S. 16-27
- 2 Glaap, Albert-Reiner (1987): "Zum Stellenwert der Wortschatzarbeit in den Richtlinien", in: Diller, S. 7-18
- 6 Glaap, Albert-Reiner/Weller, Franz-Rudolf (1980): "Auswahlbibliographie zur Theorie und Praxis mündlicher und schriftlicher Kommunikationsformen im Fremdsprachenunterricht", Praxis, S. 630-645
- 2 Gläser, Rosemarie (1985): "Idiomatik und Sprachvergleich", SLWU, H. 56, S. 67-73
- 6 Glöckner, Heinrich (1973): "Die Äußerungsform - eine kommunikative Größe bei der Entwicklung der Gesprächsfähigkeit", DaF, S. 339-344
- 6 Glöckner, Heinrich (1974): "Die Äußerungsform als wesentliche Grundlage für die Bestimmung des Übungsgeschehens zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit", DaF, S. 202-208
- 6 Glöckner, Heinrich (1975): "Zum Aufbau der Gesprächsreplik", DaF, S. 101-107
- 3 Gnutzmann, Claus/Stark, Detlef (Hrsg.) (1982): Grammatikunterricht. Beiträge zur Linguistik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen: Narr
- 4 Godfrey, Dennis (1977): "Listening Instruction and Practice for Advanced Second Language Students", LL, S. 109-122
- 1 Göbel, Heinz/Graffmann, Heinrich (1977): "Ein Stiefkind des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache: Ausspracheschulung", ZD, H. 3, S. 2-8
- 3 Göller, Alfred (1981): "Fehlerstatistische Untersuchungen und Didaktik der französischen Grammatik", Französisch heute, S. 102-112
- 5 Göller, Alfred (1982): "Probleme der Worterklärungen in französischen Lektüre-Ausgaben", Französisch heute, S. 208-213
- 6 Goethe-Institut (1986): Routinen im Fremdsprachenerwerb. Münchener Werkheft, München: Goethe-Institut
- 7 Götz, Joachim/Mühlmann, Horst (1986): "Von der Textaufgabe zum Zieltext (I)", DNS, S. 357-380
- 7 Götz, Joachim/Mühlmann, Horst (1988): "Von der Textaufgabe zum Zieltext (II)", DNS, S. 506-538
- 5 Goldenstein, Jean-Pierre (1984 und 1985): "Lire des titres", FM, H. 186, S. 96-98 und H. 190, S. 67-69
- 6 Goldenstein, Jean-Pierre (1985): "De la mise en récit à la mise en fable", FM, H. 197, S. 85-87
- 6 Goldenstein, Jean-Pierre (1987): "Faire parler des images", FM, H. 208, S. 61-64
- 5 Gollé, Maurice (1973): "Le compte rendu de lecture", FM, H. 95, S. 27-29
- 5 Goodrich, Hubbard C. (1977): "Vocabulary Development With Contextual Clues", ZE, H. 3, S. 18-20
- 6 Gousie, Laurent (1981): "Conversation: Another Approach", FLA, S. 51-53
- 3 Grabowski, Eva (1987): "Zur Systematisierung grammatischer Kenntnisse im Englischunterricht der Klasse 9", FU, S. 32-35
- 7 Green, Peter S./Hecht, Karlheinz (1985): "Native and Non-Native Evaluation of Learners' Errors in Written Discourse", System, S. 77-97
- 4 Greenberg, Seth N./Roscoe, Suzanne (1988): "Echoic Memory Interference and Comprehension in a Foreign language", LL, S. 209-219
- 5 Greenewald, M.Jane (1981): "Developing and Using Cloze Materials to Teach Reading", FLA, S. 185-188
- 5 Grellet, François (1981): Developing Reading Skills, Cambridge: UP
- 4 Gressmann, Ludwig (1985): "Die Definition als Aufgabenform des Comprehension Tests", Englisch, S. 88-93
- Grewer, Ulrich/Moston, T./Sexton, M. (1974): "Übungstypologie zum Lernziel kommunikative Kompetenz", Beiheft zum Protokoll der 7. Arbeitstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen
- Grewer, Ulrich u.a. (1978): Übungstypologie zum Lernziel kommunikative Kompetenz, München:Langenscheidt/Longman
- Grice, H. Paul (1975): "Logic and Conversation", in: P.Cole (Hrsg.) : Syntax and Semantics, Bd. 9: Pragmatics, New York: Academic Press
- 1 Griem, Eberhard (1977): "Korrektive Phonetik des Englischen. Übungsformen im Sprachlabor", DFU, H. 41, S. 28-39
- 1 Griem, Erich (1978): "Englische Ausspracheschulung im Sprachlabor: Zur Rolle der Hördiskrimination", LuD, S. 367-378
- 6 Griebhaber, Wilhelm (1985): "Authentisches und zitierendes Handeln. Eine diskursanalytische Untersuchung von Einstellungsgesprächen und ihrer Reproduktion im Lehr-Lern-Diskurs. InfoDaF, S. 58-60
- 5 Groebel, Lillian (1979): "A Comparison of Two Strategies in the Teaching of Reading Comprehension", ELT, Bd. 33, 1978/79, S. 306-309
- 5 Groebel, Lillian (1980): "A Comparison of Students' Reading Comprehension in the Native Language with Their Reading Comprehension in the Target Language", ELT, Bd. 35, 1980/81, S. 54-59

- 5 Groebel, Lillian (1981): "Reading: The Students' Approach as Compared to Their Teachers' Recommended Method", ELT, Bd. 35, 1980/81, S. 282-287
- 5 Gröbel, Lillian (1985): "Ambiguity and Second Language Learning", IRAL, S. 149-158
- 4 Groene, Horst (1983): "Landeskundliche Information und Hörverstehensschulung durch englischsprachige Nachrichten", DNS, S. 217-226
- 6 Groene, Horst (1984): "Produktive Hörspielarbeit auf der Sekundarstufe I", Englisch, S. 135-139
- 4 Groene, Horst (Hrsg.) (1979): "Hörspiel und Kurzdrama", FU, H. 49
- 6 Gröschl, Rosemarie (1973): "Zur Steuerung und kommunikativ-situativen Gestaltung von Gesprächen im Russischunterricht", FU, S. 116-118
- 6 Gröschl, Rosemarie/Rößler, Helga (1970): "Zu einigen Fragen der Steuerung von Gesprächen im Fremdsprachenunterricht", FU, S. 564-566
- 6 Gross, Dietrich (1987): "Authentische Dialoge für den Fremdsprachenunterricht", NM, S. 247-248
- 1 Gründler, Hartmut (1972): "Untersuchungen zur Hör- und Sprechkompetenz englisch- bzw. deutschsprachiger Erwachsener", IRAL, S. 123-143
- 4 Grüning, Günter (1985): "Erarbeitung und Einsatz von Hörtexten zu aktuellen Themen im Englischunterricht", FU, S. 244-250
- 3 Grunow, Angelika (1986): "Wie erreiche ich sichere und anwendungsbereite Kenntnisse in der Grammatik?", FU, S. 169-171
- 4 Grunwald, Bernd (1988): "Verstehen und verstanden werden", DFU, H. 92, S. 8-11
- 2 Grytz, Inge (1985): "Zur Arbeit an der Lexik im Russischunterricht der Klasse 5", FU, S. 276-280
- 6 Grytz, Inge (1986): "Schon im Anfangsunterricht vielerlei Anwendungshandlungen im Sprechen organisieren", FU, S. S. 11-16
- 6 Grytz, Inge/Sachs, Sabine (1975): "Übungsmöglichkeiten zur Vorbereitung der Schüler auf das freie Sprechen", FU, S. 499-510
- 7 Guderian, Claudia (1985): "Kreativer Umgang mit Medien. Unterrichtsprojekt 'Writing our own newspaper' im Grundkurs 12", EAST, S. 295-307
- Gülich, Elisabeth (1970): Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch, München: Fink
- 6 Gülich, Elisabeth/Henke, Käthe (1979-1980): "Sprachliche Routine in der Alltagskommunikation", Teil I, DNS, S. 513-530, Teil II, S. 2-33
- 2 Günther, Klaus (1971a): "Die Sicherung lexikalischer Kenntnisse als wichtige Voraussetzung für die rationale Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten", FU, S. 425-438
- Günther, Klaus (1971b): "Probleme der fremdsprachen-methodischen Kategorisierung sprachlichen Könnens", FU, S. 5-18 und 54-64
- 6 Günther, Klaus (1972a): "Grundfragen des dialogischen Sprechens im Russischunterricht", FU, S. 411-421
- 6 Günther, Klaus (1972b): "Zur systematischen Entwicklung des dialogischen Sprechens im Russischunterricht", FU, S. 521-532
- 4 Günther, Klaus (1973): "Zur Entwicklung des verstehenden Hörens im Russischunterricht", FU, S. 491-504
- 2 Günther, Klaus (1980): "Es geht um geordnete und flexibel verfügbare lexikalische Kenntnisse", FU, S. 436-439
- Günther, Klaus/Uthess, Herbert (1975) (Hrsg.): Methodik Russischunterricht, Berlin: Volk und Wissen
- 5 Günther, Udo, u.a. (1986): "Das Lesen von Texten", BBS, S. 8-42
- 1 Guex, André (1975): "Urgences et priorités dans l'enseignement de la prononciation française : du niveau phonémique au niveau phonétique", FM, H. 110, 17-19
- 5 Guillen Diaz, Carmen (1987): "Rapprocher nos élèves des textes littéraires", FM, H. 210, S. 59-63
- 1 Gutknecht, Christoph (1979): "Intonation and Language Learning: The Necessity for an Integrative Approach", SSLA 1978/79, H. 2, S. 25-36
- Gutschow, Harald (1965): "Zur Systematik von Sprachlaborübungen", Programmirtes Lernen, S. 168-173
- Gutschow, Harald (1969): "Zum Problem der Situationsbezogenheit von Sprachlaborübungen", Programmirtes Lernen, S. 49-57 (Wieder abgedruckt unter dem Titel "Übungstypologie und Übungssystematik" in: Freudenstein/Gutschow, S. 208-218)
- Gutschow, Harald (Hrsg.) (1974): Englisch. Didaktik, Methodik, Sprache, Landeskunde, Berlin: CVK
- Gutschow, Harald (1974): "Das Übungsgeschehen", in: Gutschow, S.
- Gutschow, Harald (1977): "Übungssystematik", in: Schröder/Finkenstaedt S. 279-283
- Gutschow, Harald (1978): Eine Methodik des elementaren Englischunterrichts, Berlin: Cornelsen (Neufassung von Englisch an Hauptschulen, 1. Auflage 1964, 5. Aufl. 1968)
- Gutschow, Harald (1979): "Zum Problem der theoretischen Begründung der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts", in: Hüllen, S. 400-413
- 4 Gutschow, Harald (1983): "Formeln im Für und Wider. Zur Frage des Stellenwertes der Fertigkeiten", Praxis, S. 187-191
- 6 Gutzat, Bärbel u.a. (Hrsg.) (1983): Dialoganalyse und Sprechfertigkeit, München: Goethe-Institut

- Habermas, Jürgen/Luhmann, Norbert (Hrsg.) (1971): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (1971): "Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz", in: Habermas/Luhmann, S. 101-141
- 4 Hänel, Erhard/Holl, Hans (1981): "Eine Möglichkeit zur Aktivierung aller Schüler beim Hören des Rundfunkkurses Englisch", FU, S. 594-596
- 5 Hafiz, F.M./Tudor, Ian (1989): "Extensive Reading and the Development of Language Skills", *ELT* 43, S. 4-13
- 1 Hager, Michael (1984): "Ear-Tuning in Language Instruction", *LB*, H.94, S.3 65-74
- Hahn, Cora (1985): "A Guide to Using Student's Drawings in the Language Classroom", *ETF*, H. 2, S. 21-25
- 6 Hahn, Sidney (1986): "Prioritizing Selected Modern Language Teaching Skills", *FLA*, S. 123-130
- Halliday, M.A.K. (1973): *Explorations in the Functions of Language*, London: Arnold (dt. Übers. 1975: *Beiträge zur funktionalen Sprachbetrachtung*, Hannover: Schroedel)
- 2 Halverson, Rachel J. (1985): "Cultural and Vocabulary Acquisition: A Proposal", *FLA*, S. 327-332
- 6 Hamm, W. (1985): "Sprachübungen mit einem englischen Originalprospekt - Motivation zum Sprechen", *ZE*, H. 4, S. 24-28
- 1 Hammerly, Hector (1972): "Teaching Pronunciation and Generative Phonology", *FLA*, S. 487-489
- 1 Hammerly, Hector (1982): "Contrastive Phonology and Error Analysis", *IRAL*, S. 17-32
- 7 Hampe, Ingrid (1985): "Schreiben, Hausaufgaben und Kontrollen im Englischunterricht", FU, S. 540-541
- Hansen, Maike/Wendt, Michael (1990): *Sprachlernspiele. Grundlagen und annotierte Auswahlbibliographie unter besonderer Berücksichtigung des Französischunterrichts*, Tübingen: Narr
- 6 Harnisch, Hanna/Michel, Georg (1985): "Fremdsprachenunterricht und funktional-kommunikative Sprachbeschreibung", *DaF*, S. 8-14
- 5 Harris, David P. (1985): "Some Forerunners of Cloze Procedure", *MLJ*, S. 367-376
- 7 Hartl, Barbara (1985): "Schemageleitete Strukturierung bei der fremdsprachlichen Textproduktion", *DaF*, S. 327-332
- 7 Hartley, Ernest/Hartley, Peggy (1982): "Developing Creative Writing Skills with Picture Packs", *FLA*, S. 197-202
- 5 Harvey, John E. (1987): "Beginning French Via the Read-and-Speak Method", *FLA*, S. 31-37
- 2 Harvey, P.D. (1983): "Vocabulary Learning: The Use of Grids", *ELT*, S. 243-246
- 6 Hausmann, Franz Josef (1979): "Reden wie ein Buch. Zur Linguistik und Didaktik des gesprochenen Französisch", in: Baum, S. 123-136
- 2 Hausmann, Franz Josef (1984): "Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen", *Praxis*, S. 395-406
- 2 Hausmann, Franz Josef (1987): "Die Vokabularisierung des Lehrbuchs oder: die Wortschatzwende. Präsentation und Vermittlung von Wortschatz in Lehrwerken für den Französischunterricht", *DNS*, S. 426-445
- 6 Hawkins, Eric (1984): "MLA Presidential Talk. 100 Years of Debate - What Have We Learned?" *Modern Languages*, S. 193-203
- Hecht, Karlheinz (1977): *Englisch. Sekundarstufe I. Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung*, 2 Bde, Donauwörth: Auer
- Hecht, Karlheinz/Waas, Ludwig (1980): *Englischunterricht konkret*, Donauwörth: Auer
- 6 Hecht, Karlheinz (1987): "Lexikalische Kommunikationsstrategien", *Englisch*, S. 107-109
- 6 Hecht, Karlheinz/Green, Peter S. (1987): "Analyse und Bewertung von mündlichen Schülerproduktionen", *Praxis*, S. 3-11
- 7 Hecht, Karlheinz/Green, Peter, S. (1988): "Kommunikative Wirksamkeit von Schülerbriefen - ein Produkt von Sprachrichtigkeit?", *Englisch*, S. 1-8
- 6 Hecht, Karl-Heinz (1991): "Kommunikationsstrategien: ein Lern- und Lehrproblem?", *Praxis*, S. 133-144
- Heckhausen, Heinz (1968, 8. Aufl. 1972): *Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten*, in: Roth, S. 193-228
- 6 Hegedüs, Etelka (1974): "Möglichkeiten der situativen Bindung von Übungen", FU, S. 541-545
- 5 Hegenbarth-Rösigen, Annelie (1987): "Antizipation: Votum für ein oftmals unterlassenes Übungsprinzip im Sprach- und Literaturunterricht", *Praxis*, S. 337-344
- Heid, Manfred (Hrsg.) (1981): *Beziehungen zwischen Sprachrezeption und Sprachproduktion im Fremdsprachenunterricht*, München: Goethe-Institut
- 3 Heid, Manfred u.a (Hrsg.) (1982): *Die Rolle der Grammatik im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Protokoll eines Werkstattgesprächs*, Goethe House New York
- 2 Heid, Ulrich (1986): "Eine Wortschatzlernkartei auf dem Homecomputer - Bemerkungen zum Vokabeltraining 'Polissez votre français'", *DFU*, S. 211-215
- 2 Heid, Ulrich (1987): "Wortschatzstrukturierung für computergestützte Lernmaterialien", *FLuL*, S. 80-97
- 4 Heinrichs, Volkhard (1978): "Spielfilme im Französischunterricht der Sekundarstufe II", *NM*, S. 212-219

- 6 Heinrichs, Volkhard (1983): "Möglichkeiten zur Verbesserung der Sprachaktivität bei Schülern im Französischunterricht der Sekundarstufe I", *Praxis*, S. 140-149
- 6 Hellfritzsch, Volkmar (1979): "Reagieren auf muttersprachig gegebene Sachverhalte in Form des sinnge-
mäßigen Übertragens", *FU*, S. 28-36
- 6 Hellmich, Harald (1970): "Die Aufbereitung und Verarbeitung von Gesprächstexten", *DaF*, S. 411-419
- 6 Hellmich, Harald (1977): "Das monologische Sprechen und seine Entwicklung im Fremdsprachenunterricht",
DaF, S. 328-338
- Hellmich, Harald/Gröschl, Rosemarie (1978): "Die Übung im Fremdsprachenunterricht", *DaF*, S. 261-266
- 4 Hellmich, Harald (1979): "Das auditive Sprachverstehen als Lernhandlung und kommunikative Handlung im
fachsprachlichen Fremdsprachenunterricht", *DaF*, S. 145-150
- 5 Hellwig, Karlheinz (1985): "Die 'Produktions'-Anleitung als Textsorte für den Englischunterricht - didaktisch
reflektiert und praktisch angewandt", *NM*, S. 103-109
- 7 Hellwig, Karlheinz (1987): "Von Schülern gestaltete Lyrik im Englischunterricht", *DFU*, H. 83, 4-9
- 6 Hellwig, Karlheinz/Siekmann, Manfred (1987): "Authentische Bildergeschichten im Englischunterricht (I).
Theoretische Grundlegung", *DNS*, S. 474-499
- Héloury, Michèle (1983): "Partnerarbeit mit dem Tandembogen. Vorschläge für den Französischunterricht",
Praxis, S. 172-178
- Héloury, Michèle (1984): "Lernspiele im Französischunterricht", *Praxis*, S. 152-154; 270-271; 380-381
- 7 Héloury, Michèle (1985): "Auto-portrait", *Praxis*, S. 45-46
- 6 Hendrickson, James M. (1979): "Evaluating Spontaneous Communication Through Systematic Error Analy-
sis", *FLA*, S. 357-364
- 4 Henner, Radeloff/Rösel, Heinz (1981): "Zur Entwicklung des verstehenden Hörens", *FU*, S. 166-168
- 2 Henning, Grant H. (1973): "Remembering Foreign Language Vocabulary: Acoustic and Semantic Parame-
ters", *LL*, S. 185-196
- 1 Henrichsen, Lynn E. (1978): "Peer-Tutoring Pronunciation Contrasts", *ETF*, H. 2, S. 18-22
- 5 Heringer, Hans-Jürgen (1987): *Wege zum verstehenden Lesen. Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache*,
München: Hueber
- 5 Heringer, Hans-Jürgen (1988): *Lesen lehren lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*, Tübingen:
Niemeyer
- 7 Hermanns, Fritz (1984): "Schreiben in der Fremdsprache Deutsch", *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, S.
222-234
- 5 Hermes, Liesel (1978a): "Extensives Lesen und Lektüren im Englischunterricht der Sekundarstufe I", *Eng-
lisch*, S. 93-99
- 5 Hermes, Liesel (1978b): "Zur Frage des extensiven Lesens im Englischunterricht der Sekundarstufe I", *Eng-
lisch*, S. 1-7
- 5 Hermes, Liesel (1979): "Von der gelenkten zur selbständigen Texterschließung : Lektüren im Englischunter-
richt der Sekundarstufe I", *DFU*, H. 51, S. 2-15
- 4 Hermes, Liesel (1983): "Hörverstehen und Kreativität: Zum Einsatz eines 'radio play'", *Englisch*, S. 93-97
- 4 Hermes, Liesel (1984): "'Ich verstehe nur Bahnhof!' - Abhilfe durch Schulung des Hörverstehens. Funktionen
des Hörverstehens im Englischunterricht", *Englisch*, S. 121-128
- 6 Hermes, Liesel (1986): "Erzählen im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Überlegungen und Anregungen"
DFU, H. 80, S. 305-311
- 5 Hermes, Liesel (1988): "'Fun-reading' im Englischunterricht der Sekundarstufe I", in: Raasch u.a., S. 77-88
- 4 Hermes, Liesel u.a. (1986): "Hörverstehen spielerisch. Zum frühen Einsatz von Hörverstehensübungen", *Eng-
lisch*, S. 130-137
- 3 Heuer, Helmut (1967): "Das 'dummy'-Element. Seine Bedeutung für die Programmierung kontextueller
Sprachlaborübungen", *Das Sprachlabor und der audio-visuelle Unterricht*, S. 10-14
- 2 Heuer, Helmut (1973): "Wortassoziationen in der Fremdsprachendidaktik", in: Hüllen, S. 66-83
- 6 Heuer, Helmut (1978a): "Englischunterricht 'vom Schüler aus'", *DFU*, H. 46, S. 21-32
- Heuer, Helmut (1978b): "Die Methodologie der Methodiken des Fremdsprachenunterrichts", in: *Dete-
ring/Högel*, S. 89-96
- Heuer, Helmut (1979): *Grundwissen der englischen Fachdidaktik*, Heidelberg: Quelle & Meyer
- 5 Heuer, Helmut (1981): "Lesen und Verstehen aus der Texttiefe", in: Faber/Heid, S. 179-189
- 7 Heuer, Helmut (1983): "Die Zusammenfassung (summary, résumé) in ihren Funktionen und Varianten: Emp-
fehlungen zu textreduzierenden und texttransferierenden Aufgabenstellungen im Schülerwettbewerb
Fremdsprachen", in: Finkenstaedt/Weller, S. 69-81
- Heuer, Helmut/Klippel, Friederike (1987): *Englischmethodik*, Berlin: Cornelsen
- Heuer, Helmut (1987): "Fünf Thesen zur Wechselwirkung von Schulpraxis (Fremdsprachenunterricht) und
Hochschulwissenschaft (Fremdsprachendidaktik)", in: Melenk u.a., S. 475-480
- Heuer, Helmut (1988a): "Kooperationsvorschläge: Zum Dialog zwischen Fremdsprachendidaktik und Psy-
chologie", in: Doyé, S. 238-253

- 4 Heuer, Helmut (1988b): "Textrekonstruktion durch 'Scrambled eggs'-Technik", Englisch, S. 61-63
- 5 Heuermann, Hartmut (1986): "Fremdsprachlichkeit aus empirischer Sicht", EAST, S. 36-49
- 7 Hewins, Catherine P. (1986): "Writing in a Foreign Language: Motivation and the Process Approach", FLA, S. 219-223
- 4 Heyer, Christine/Keller, Rosemarie (1986): "Zu Gestaltung und Verwendung von Hörtexten mit unbekanntem rezitierbarem Sprachmaterial in Klasse 5", FU, S. 176-179
- 2 Heyer, Peter/Pohl, Lothar (1977): "Syntagmatische und paradigmatische Beziehungen im Sprachsystem und ihre Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht", DaF, S. 9-18 und 21
- 5 Higgins, John (1984): "Reading and Risktaking: A Role for the Computer", ELT, S. 192-198
- 3 Hildebrandt, Bärbel (1978): "Übungen zur Festigung grammatischer Kenntnisse im Grundkurs Englisch", FU, S. 416-418
- 5 Hill, J.K. (1981): "Effective Reading in a Foreign Language: An Experimental Reading Course in English for Overseas Students", ELT, Bd. 35, 1980/81, S. 270-281
- 5 Hill, L. A. (1978): "Practice in Intelligent Guessing of Meaning from Context", ZE, H. 3, S. 1-2
- 4 Hiller, Ulrich (1982): "Hörverstehensübungen - leicht variiert", Praxis, S. 204-207
- 1 Hiller, Ulrich (1983): "'Contracted Forms' im gesprochenen Englisch. Ihre Frequenz und Distribution als Funktion des Sprachregisters", DNS, S. 15-27
- Hindelang, G. (1978): "Skizze zu einer Sprechhandlungs-Taxonomie", in: Münstersches Logbuch zur Linguistik, S. 50-67
- 3 Hinz, Klaus (1972): "Möglichkeiten und Grenzen graphischer Programme im Fremdsprachenunterricht", Praxis, S. 47-57
- 3 Hinz, Klaus (1973): "Gedanken zur methodischen Gestaltung graphischer Programme zu fremdsprachlichen Strukturen", Praxis, S. 43-53
- 3 Hinz, Klaus (1976): Grammatik im Englischunterricht, Hannover: Schroedel
- 2 Hinz, Klaus (1985): "Visuell gestützte Wortschatzarbeit im Englischunterricht", DFU, S. 282-290
- 4 Hirsch, G. (1972): Die Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten im verstehenden Hören in der spezialsprachlichen Ausbildung der Universitäten und Hochschulen, Diss. Dresden
- 1 Hirschfeld, Ursula (1981): "Zu Problemen des Ausspracheunterrichts bei der Aneignung fremdsprachiger Laut- und Intonationsformen", DaF, S. 102-106
- 1 Hirschfeld, Ursula (1983): "Inhalt, Schwierigkeiten und Grenzen konfrontativer Untersuchungen im Bereich der Phonologie/Phonetik", DaF, S. 102-106
- 1 Hirst, D./ Di Cristo, A. (1984): "French Intonation: A Parametric Approach", DNS, S. 554-569
- 4 Höfer, Jutta (1980): "Das Hörspiel - eine Möglichkeit für die Weiterentwicklung des Hörverstehens und der Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht auf fortgeschrittener Stufe", DaF, S. 298-303
- 6 Hösel, Joachim (1970): "Übungsmaterial zum fremdsprachigen Reagieren auf muttersprachig vorgegebene Sachverhalte im Russischunterricht der Klassen 7 und 8", FU, S. 522-527
- 6 Hösel, Joachim (1971): "Übungsmaterial zum fremdsprachigen Reagieren auf muttersprachig vorgegebene Sachverhalte im Russischunterricht der Klassen 9 und 10", FU, S. 337-338
- 4 Hofmeier, Siegfried (1982): "Übungen zum Hörverständnis in Klasse 11 am Beispiel französischer Rundfunknachrichten", Praxis, S. 384-395
- 3 Hohmann, Heinz-Otto (1970): "Dialogische Strukturübungen im französischen Klassenunterricht", Praxis, S. 243-251
- 2 Hohmann, Heinz-Otto (1983): "Die kombinierte Idiomatik-Wortschatz-Grammatik-Übung für Fortgeschrittene", Praxis, S. 16-18
- 2 Hohmann, Heinz-Otto (1985): "Sprachliche Stagnation in der Phase des erweiterten Spracherwerbs und Möglichkeiten ihrer Überwindung", NM, S. 144-151
- 2 Hohmann, Heinz-Otto (1986): "Lexikalische Lernarbeit mit dem Lehrbuch", DFU, S. 171-180
- 6 Hohmann, Heinz-Otto (1987a): "Methodische Leitlinien zum text- und schülerbezogenen Unterrichtsgespräch - Ein Orientierungsrahmen für die Praxis", NM, S. 101-107
- 2 Hohmann, Heinz-Otto (1987b): "Sprachkompetenz und lexikalische Lernarbeit", in: Diller, S. 19-32
- Hok, Ruth (1964): "Oral Exercises. Their Type and Form", MLJ, S. 222-226
- 6 Holden, Susan (1981): Drama in Language Teaching, Harlow, Essex: Longman
- 1 Hole, Jonquil (1983): "Pronunciation Testing - What Did You Say?", ELT, S. 127-128
- 2 Holec, Henri (1974): Structures lexicales et enseignement du vocabulaire, The Hague: Mouton
- 2 Holeczek, Klaus (1981): "Praktische Übungsvorschläge für den Französischunterricht an Volkshochschulen", ZF, S. 64-72
- 6 Holldack, Antje (1983): "Entwicklung des dialogischen Sprechens im Grundkurs Englisch", FU, S. 89-93
- 5 Holmes, Glyn (1984): "The Computer and Limitations", FLA, S. 413-414
- 4 Holtwisch, Herbert (1987a): "Jigsaw Listening und kommunikativer Englischunterricht", ZE, H. 2, S. 1-8

- 2 Holtwisch, Herbert (1987b): "Vokabelarbeit im ersten Lernjahr Englisch. Ein Unterrichtsbeispiel", Praxis, S. 390-393
- 2 Holtwisch, Herbert (1990): "Brainstorming- und Informationsverarbeitungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Ein Beitrag zur Integration beider Hirnhemisphären durch Arbeit mit Clustern", Praxis, S. 244-250
- 5 Hoops, Wiklet (1982): "Sachtexte und ihre didaktischen Dimensionen", DNS, S. 173-191
- 7 Hornung, Walter (1976): "Form und Verbreitung des Textkommentars im Fach Französisch", Praxis, S. 393-402
- 3 Hornung, Walter (1979): "Probleme der Grammatikarbeit im Französischunterricht der neugestalteten gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II", Französisch heute, S. 161-179
- 2 Horst, Walter (1972): "Unterrichtsmethodische idiomatische Wendungen im Englischunterricht", FU, S. 533-535
- 6 Horwitz, Elaine K. u.a. (1986): "Foreign Language Classroom Anxiety", MLJ, S. 125-132
- 5 Hosenfeld, Carol u.a. (1981): "Second Language Reading: A Curricular Sequence for Teaching Reading Strategies", FLA, S. 415-422
- 7 Houpt, Sheri (1984): "Inspiring Creative Writing through Conversation", FLA, S. 185-189
- 6 House, Juliane/Kasper, Gabriele (1981): "Zur Rolle der Kognition in Kommunikationskursen", DNS, S. 42-55
- 5 Hudson, Thom (1982): "The Effects of Induced Schemata in the 'Short Circuit' in L2 Reading: Non-Decoding Factors in L2 Reading Performance", LL, S. 1-31
- Huebener, Theodore (1965): How to Teach Foreign Languages Effectively, New York: University Press
- Hübner, Walter (1933): Didaktik der neueren Sprachen, Frankfurt/M. u.a.: Diesterweg 1965 (Nachdruck der 2.Auflage)
- 5 Hübner, Wolfgang (1976): "Stilles Lesen fremdsprachiger Texte als Grundlage für die Informationsverarbeitung", FU, S. 504-507
- 1 Hüllen, Werner (1969): "Geschriebene Sprache als Lernhilfe im Englischunterricht", DNS, S. 282-297
- Hüllen, Werner (1971): Linguistik und Englischunterricht, Heidelberg: Quelle & Meyer
- Hüllen, Werner (1972): "Zur linguistischen Begründung fremdsprachlicher Übungsformen", LuD, S. 32-41
- Hüllen, Werner (1973) (Hrsg.): Neußer Vorträge zur Fremdsprachendidaktik, Berlin: CVK
- 1 Hüllen, Werner (1976): "Linguistische Anregungen zu einer Didaktik des Ausspracheunterrichts", in: Hüllen, Linguistik und Englischunterricht 2, Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 124-140
- Hüllen, Werner (1977): "Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I", in: Dirven, S. 27-39
- Hüllen, Werner (Hrsg.) (1979): Didaktik des Englischunterrichts, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- 6 Hüllen, Werner (1987): Englisch als Fremdsprache - Beiträge zur Theorie des Englischunterrichts an deutschen Schulen, Tübingen: Francke
- 6 Hughes, Arthur (1981): "Conversational Cloze as a Measure of Oral Ability", ELT, Bd. 35, 1980/81, S. 161-168
- Hunfeld, H. (Hrsg.) (1977): Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik, Kronberg: Scriptor
- 5 Hunfeld, Hans (1986): "Glonog lumos Kelmin pessos mes: Fremdsprachlichkeit als Aufforderung zu einem anderen Lesen", EAST, S. 9-22
- Huntemann, Volker (1980): "Gruppen- und Partnerarbeit im Englischunterricht der gymnasialen Mittelstufe", Praxis, S. 227-237
- 2 Huybrechts, Ingrid (1974): "Zur Sicherung der Wortschatzkenntnisse im Fach Französisch", FU, S.2 17-21
- 7 Huybrechts, Ingrid (1979): "Zur Entwicklung des Schreibens im Französischunterricht", FU, S. 179-185
- 2 Huybrechts, Ingrid (1985): "Zur Funktion und zum Inhalt der Systematisierung von lexikalischen Kenntnissen im Französischunterricht", FU, S. 95-99
- 3 Huybrechts, Ingrid/Wildenhahn, Bernhard (1975): "Übungen für den Französischunterricht", FU, S. 140-144
- 2 Hymes, Dell (1964): Language in Culture and Society - A Reader in Linguistics and Anthropology, New York etc.: Harper Row
- 2 Ickler, Theodor (1987): "Paradigmen als Syntagmen", FLuL, S. 9-24
- Iliwa, A (1970): "Die Gestaltung eines effektiven Übungssystems in einem modernen Deutschlehrbuch für den Anfangsunterricht", DaF, S. 68-74
- 6 Ilsitz, Marlies (1986a): "Gedanken zum Führen von Unterhaltungsgesprächen auf der Abiturstufe Französisch", FU, S. 242-243
- 6 Ilsitz, Marlies (1986b): "Befähigung zum Führen eines Unterhaltungsgesprächs im Französischunterricht", FU, S. 419-423
- 7 Imhoof, Maurice/Majure, Robert (1976): "Writing as an Integrate Activity", ETF, H. 2, S. 18-22
- Iser, Wolfgang (1976): Der Akt des Lesens, München: Fink
- 6 Jacobeit, Hildegard (1983): "Zur Entwicklung des textkohärenten Sprechens im Anfangsunterricht", DaF, S. 298-301

- 7 Jacobs, George (1986): "Quickwriting: A Technique for Invention in Writing", *ELT*, S. 282-290
- 4 James, Charles J. (1984): "Are You Listening? The Practical Components of Listening Comprehension", *FLA*, S. 129-133
- 1 James, Eric F. (1976): "The Acquisition of Prosodic Features of Speech Using a Speech Visualizer", *IRAL*, S. 227-243
- 5 Jarvis, Donald K./Jensen, Don C. (1982): "The Effect of Parallel Translations on Second Language Reading and Syntax Acquisition", *MLJ*, S. 18-23
- 1 Jensen, Martin Kloster (1970): "Physiologie et enseignement de la prononciation", *IRAL*, S. 221-225
- 4 Jiaju, Zhu (1984): "Making Use of New Broadcasts", *ELT*, S. 242-247
- 6 Jochems, Helmut (1978): "Gesprächskompetenz durch Lerngespräche im Fremdsprachenunterricht", *Praxis*, S. 140-147
- Johansson, Stig (1973): "The Identification and Evaluation of Errors in Foreign Languages: A Functional Approach", in: Svartvik, S. 201-214
- Johansson, Stig (1978): *Studies of Error Gravity. Native Reactions to Errors Produced by Swedish Learners of English*, Göteborg: *Studies in English*, Bd. 44
- 7 Johns, Ann M. (1986): "Coherence and Academic Writing. Some Definitions and Suggestions for Teaching", *TESOL*, S. 247-265
- 2 Johnson, Dale/Pearson, David (1978): *Teaching Reading Vocabulary*, New York: Holt, Rinehart and Winston
- 4 Johnson, Keith/Morrow, Keith (Hrsg.) (1981): *Communication in the Classroom. Applications and Methods for a Communicative Approach*, London: Longman
- 7 Johnston, Sue Ann (1985): "An Approach to the Teaching of Academic Writing", *ELT*, S. 248-252
- 6 Joiner, Elizabeth (1974): "The Self-Directed Dialogue: A Technique for Conversational Practice", *FLA*, S. 414-416
- 6 Joiner, Elizabeth (1977): "Communicative Activities", *ETF*, H. 2, S. 8-10
- 4 Joiner, Elizabeth G. (1984): "Listening from the Inside out", *FLA*, S. 335-338
- Jones, Christopher (1983): "Computer Assisted Language Learning: Testing or Teaching", *ELT*, S. 247-250
- 6 Jones, Ken (1982): *Simulations in Language Teaching*, Cambridge: CUP
- 7 Jones, Ken u.a. (1984): *Simulation im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*, München: Hueber
- 5 Jones, Randall L. (1984): "Testing the Receptive Skills: Some Basic Considerations", *FLA*, S. 365-367
- 2 Jord Kankashian, A.K. (1979): "College-Level Vocabulary Instruction: A New Approach", *ETF*, H. 2, S. 38-41
- 5 Joyce, Ed (1984): "Analyzing the Reading Process", *ETF*, H. 2, S. 25-31
- 2 Judd, Elliot L. (1978): "Vocabulary Teaching in TESOL: A Need to Reevaluation of Existing Assumptions", *TESOL*, S. 71-76
- 1 Juhász, János (1985): "Normenvorstellungen im Fremdsprachenunterricht Deutsch", *DaF*, S. 260-266
- 3 Jung, Udo/Haase, M.H. (Hrsg.) (1975): *Fehlinvestition Sprachlabor? Kiel: Schmidt & Klaunig*
- 7 Jung, Lothar (1977): "Textlinguistik und Vertextungsstrategien im Fremdsprachenunterricht", *Anglistik und Englischunterricht: Sprachdidaktik*, S. 165-177
- Jung, Udo (Hrsg.) (1978): *Das Sprachlabor - Möglichkeiten und Grenzen technischer Medien im Unterricht*, Königstein: Scriptor
- 5 Jung, Udo (Hrsg.) (1982): *Reading. A Symposium*, Oxford: Pergamon
- 5 Just, M.A./Carpenter, P.A. (Hrsg.) (1977): *Cognitive Processes in Comprehension*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum
- Kachru, E.B./Stahlke, H.F.W. (Hrsg.) (1972): *Current Trends in Stylistics*
- Kaczmarek, St. P. (1965): "Language Drills and Exercises - A Tentative Classification", *IRAL*, S. 195-204
- 1 Kadar, Gisela (1977): "Lernschwierigkeiten und Unterrichtspraxis: Aussprache- und Intonationsprobleme Frankophoner", *ZD*, H. 2, S. 24-31
- 6 Kähler, Klaus (1984): "Mehr freies und spontanes Sprechen im Englischunterricht", *FU*, S. 29-33
- 1 Kahl, Peter (1974): "Die phonologische Seite des Unterrichts", in: Gutschow, S. 122-230
- 3 Kahl, Peter (1985): "Wie kann Grammatik beim Englischlernen helfen?", *Englisch*, S. 121-128
- 1 Kahl, Peter W. (1986): "Sollte man im englischen Anfangsunterricht wirklich sofort mit dem Schreiben beginnen? NM", S. 35-37
- 3 Kahl, Peter (1990): "Weitere Fragen zur Grammatik im Fremdsprachenunterricht", *Praxis*, S. 234-243
- Kainz, Friedrich (1967/1965/1956): *Psychologie der Sprache*, Stuttgart: Enke, Bd. I, S. 174-185, Bd. III, S. 331-484 und S. 485-537, Bd. IV, S. 1-161
- 5 Kalb, Gertrud (1986): "Die Didaktik des extensiven Lesens im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe", *DNS*, S. 420-430
- 6 Kalbe, Ursula (1981): "Sprechakttheorie und ihre intentionale Umsetzung in der Fremdsprachendidaktik der DDR", *DaF*, S. 88-95

- 6 Kalivoda, Theodore B. (1987): "Extralinguistic Support - A Crucial Element in FL Teaching", ETF, H. 2, S. 2-6
- 3 Kalivoda, Theodore B. (1987): "Oral-Motor Exercises", ETF, H. 3, S. 21-25
- Kalverkämper, Hartwig (1991): "Körpersprache als interkulturelle Herausforderung", in: Mattheier, S. 192-193
- 1 Kaneman-Pougatch, Massia (1986): "Les phonèmes, j'aime", FM, H. 198, S. 51-56
- 2 Kaneman-Pougatch, Massia (1987): "Des mots pour les dire", FM, H. 208, S. 50-55
- Kaplan, Robert B. (1985): "Applied Linguistics. The State of the Art: Is There One?", ETF, H. 1, S. 2-6
- 7 Kappe, Gerhard (1986): "'Creative writing' und Hörspielproduktion auf der Sekundarstufe I", Englisch, S. 137-141
- 5 Karcher, Günther L. (1985): "Aspekte einer Fremdsprachenlegetik. Zur Differenzierung von erst- und fremdsprachlichem Lesen", Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, S. 14-35
- 5 Karcher, Günther L. (1988): Das Lesen in der Erst- und Zweitsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik, Heidelberg: Groos
- 6 Kaspar, Horst (1986): "Elementar = Pidgin? Hauptschulenglisch besser als sein Ruf?", Pädagogische Welt, 2, S. 72-76
- 4 Kasper, Gabriele (1984): "Pragmatic Comprehension in Learner-Native Speaker Discourse", LL, H. 4, S. 1-20
- 6 Kasper, Gabriele (1986): "Kommunikative Inhalte in einem auditiven Sprachlehrprogramm: Sprechhandlungen, Diskursroutinen und Kommunikationsstrategien", München: Goethe-Institut, S. 216-261
- 2 Kastovsky, Dieter (1981): "Wortbildung bei der Wortschatzarbeit", DFU, S. 169-176
- 6 Kats, Helga (1987): "Schüler schreiben Dialogstücke - Zwei Lektionen aus Etudes Françaises, Echanges I als Grundlage für selbst-gestaltete Alltagsszenen", NM, S. 244-246
- 6 Katzer, Eva/Köhn, Ingeborg (1972): "Material für Übungen zum sinngemäßen Übertragen ins Französische (das gleiche auch fürs Englische)", FU, S. 212-215
- 7 Kaufmann, Franz (1970): "Die Übung des Handlungsablauf-Berichts. Funktionsbezogene Elemente als Transferhilfe im Fremdsprachenunterricht", DNS, S. 445-455
- 4 Kaufmann, Franz (1972): "Zum Stand der Hörverstehensfertigkeit unserer Schüler - ein Untersuchungsbericht", Praxis, S. 188-194
- 6 Kaymer, Günter (1968): "Von der mittelmäßigen zur anspruchsvollen Sprechfertigkeit", DFU, H. 8, S. 2-16
- 1 Kaymer, Günter (1973): "Von der Notwendigkeit der Fehlerdiskriminierung im Englischunterricht", DNS, S. 573-580
- 3 Keil, Karl-August (Hrsg.) (1976): Das Projekt Computerunterstützter Unterricht, Augsburg
- 4 Kelch, Ken (1985): "Modified Input as an Aid to Comprehension", SSLA, S. 81-89
- 2 Keller, Howard H. (1978): New Perspectives on Teaching Vocabulary, Arlington, VA: Center for Applied Linguistics
- 5 Kellermann, Marcelle (1980): The Forgotten Third Skill: Reading a Foreign Language, Oxford: Pergamon
- 1 Kelz, Heinrich (1977a): "Die Grenzen der Phonologie in der Ausspracheschulung. Ein Beitrag zum Problem der phonetischen Bezugsgröße im Fremdsprachenunterricht", in: Kelz (1977b), S. 163-171
- 1 Kelz, Heinrich (Hrsg.) (1977b): Phonetische Grundlagen der Ausspracheschulung I, Hamburg: Buske
- 1 Kelz, Heinrich (1977c): "Zur Lernzielgröße in der Ausspracheschulung: Phonem oder Orthophon - Eine Diskussion um linguistische Theorie und Didaktik der Fremdsprachen", in: Cahiers de l'Institut de Langues Vivantes de l'Université Catholique de Louvain
- 1 Kelz, Heinrich (Hrsg.)(1977d): "Ausspracheschulung", DFU, H. 41
- 1 Kelz, Heinrich P. (1977e): "Problematik und Perspektiven der Ausspracheschulung", DFU, H. 41, S. 2-5
- 6 Kemme, Hans-Martin (1982): "Vorschläge zur Weiterentwicklung der Sprechfertigkeit bei fortgeschrittenen Deutschlernern", ZD, H. 3, S. 7-11
- 3 Kempster, Fritz (1970): "Einführung und Einübung grammatischer Strukturen", DaF, S. 195
- 2 Kempster, Fritz (1971): "Die Rolle der Wortbildungsstrukturen im Sprachlernprozeß", DaF, S. 87-93
- 6 Kempster, Fritz/Zoch, Irene (1985): "Überlegungen zur Planung von Aufgabenfolgen zur Entwicklung des Sprechens", DaF, S. 358-361
- 6 Kerner, Valentine/Schwarze, Renate (1984): "Schülervorträge auf der Abiturstufe", FU, S. 494-496
- 6 Keppeler, F. (1970): "The Development of Oral Skills", Die Unterrichtspraxis, S. 105-108
- Kerr, Laura (1985): "Pair Work - Some Practical Hints", ETF, H. 4, S. 22-24
- 6 Kerstan, Anna (1975): "Dialogisches Sprechen durch Gestaltung von Situationen aus dem unmittelbaren Lebensbereich der Schüler", FU, S. 100-103
- 6 Kerstan, Anna (1975): "Erhöhung der Zielgerichtetheit von Übungsfolgen zum dialogischen Sprechen durch situative Bindung", FU, S. 510-516
- 1 Kettemann, B. (1973): "Korrektive Phonetik im Fremdsprachenunterricht", LB, H. 28, S. 65-79
- 2 Kielhöfer, Bernd (1977): Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs, Kronberg: Scriptor
- 2 Kielhöfer, Bernd (1979): "Zur Validierung eines Multiple-Choice-Wortschatztests", NM, S. 6-13

- 2 Kielhöfer, Bernd/Schmidt, Doris (1981): "Entstehung und Entwicklung lexikalischer Strukturen beim Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung zum Lernerlexikon Französisch", DNS, S. 142-164
- King, E./Mathieu, G./Holton, J. S. (1961): *Sound Language Teaching*, New York: University Publishers (Dt. Übersetzung von P. Kahl: *Technik und Arbeitsformen des Sprachlabors*, Berlin/Bielefeld 1965)
- 6 Kirsch, Erika (1974): "Auslösung von Gesprächen in der Fremdsprache mit Hilfe von Texten", DaF, S. 216-221
- 6 Kirsch, Erika, Zoch, Irene (1973): "Zur Auswahl von Texten zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit", DaF, S. 22-27
- 1 Kirsch, Harri (1967): "Fremdsprachenunterricht und kontrastive Phonematik", GD, S. 21-31
- 1 Kirsch, Harri (1989): "Neue Akzente im Phonetikunterricht - Überlegungen zur Arbeit an der Intonation", DaF, S. 50-54
- 2 Kirschbaum, Ernst-Georg (1980): "Exakte Arbeit an der Lexik - eine unabdingbare Voraussetzung für die Verwirklichung der kommunikativen Zielsetzung", FU, S. 162-164
- 6 Kirschkamp, Franz Otto (1982): "Kommentare zu Sachtexten und gestaltende Textproduktion", Praxis, S. 65-75
- 6 Kirschkamp, Franz Otto (1983): "Textrezeption und Produktion eines Kommentartextes", NM, S. 137-143
- 3 Kiupel, C./Leupold, E. (1982): "Planung und Durchführung einer Diagnose- und Kompensationsphase im fortgeschrittenen Französischunterricht", NM, S. 228-235
- Klauke, Rainer (1980): "Spiel statt Spielerei. Lernspiele im Französischunterricht", Praxis, S. 387-389
- 2 Klein, Hans-Wilhelm (1972): "Scheinentsprechungen bei französischen und deutschen Idiomatismen", DFU, H. 23, S. 44-51
- 2 Kleindienst, Renate (1981): "Übungen zur Erarbeitung von Wortbildungskennntnissen im Aufbaukurs I Englisch", FU, S. 591-594
- 3 Kleinschmidt, Eberhard (1988): *Das kommunikative Potential französischer Strukturübungsprogramme*, Tübingen: Narr
- 3 Kleinschmidt, Eberhard (1991): "Kann man im Sprachlabor auch kommunikativ lernen?", Praxis, S. 189-198
- 7 Klink, Hella (1986): "Lírica Experimental - Experimente im Umgang mit Lyrik", DFU, H. 77, S. 28-38
- Klippel, Friederike (1980): *Lernspiele im Englischunterricht*, Paderborn: Schöningh
- 6 Klippel, Friederike (1984): *Keep Talking. Communicative Fluency Activities for Language Teaching*, Cambridge: CUP
- 4 Klippel, Friederike (1985): "Listening Games", Praxis, S. 118-1193
- 6 Klippel, Friederike (1987): "Miteinander sprechen: Ein Vorschlag zum kommunikativen Üben", Englisch, S. 11-15
- 4 Klippel, Friederike (1988): "Zum Hörverstehen: 'My new room'", Englisch, S. 22-25
- 3 Klug, Hans-Jürgen (1982): "Übungen zur Festigung grammatischer Kenntnisse", FU, S. 22-30
- Knapp-Pothoff, Annelie (1979): *Fremdsprachliche Aufgaben. Ein Instrument zur Lernmaterialanalyse*, Tübingen: Narr
- 6 Kniesche, Thomas W. (1986): "Sprechakte, Implikationen und Gesprächssituationen im Fremdsprachenunterricht", ZD, H. 3, S. 16-22
- 1 Knight, Michael (1975): "Teaching Pronunciation", ZE, H. 1, S. 1-6
- 6 Knight, Michael (1987): "Student Presentations", ZE, H. 1, S. 1-7
- 6 Köhler, Friedlind (1987): "'Kommunikative Kompetenz' und Russisch als Schulfremdsprache - Untersuchungen von lehrbuchbezogenen und 'freien' Unterrichtsgesprächen", NM, S. 221-229
- 7 König, Gerhard (1985): "Zur Rolle des Schreibens bei der Verwirklichung der kommunikativen Zielsetzung", FU, S. 472-476
- 7 König, Gerhard (1986): "Die Bedeutung des Schreibens zur Erreichung kommunikativer Ziele in Russischstunden", FU, S. 322-323
- Kogelheide, Rainer (1977): *Lernziele und Übungsformen im englischen Anfangsunterricht*, Bochum: Brockmeyer
- 6 Kohl, Uta (1970): "Kontextgebundene Übungen als Mittel zur Entwicklung der Sprechfertigkeiten im englischen Grundkurs", FU, S. 467-472
- 5 Korjakovceva, N.F. (1977): "Zur Bestimmung der Niveaustufen der Lesefähigkeit in der Fremdsprache", DaF, S. 280-286
- 6 Kotte, Günter (1981): "Produktionsorientierter Fremdsprachenunterricht", Praxis, S. 400-406
- 6 Kotte, Günter (1985): "Alltägliches Erzählen im Französischunterricht. Ein Beitrag zur Didaktik des Erzählens im Fremdsprachenunterricht", Praxis, S. 35-39
- 2 Kotte, Günter (1988): "Wortschatzarbeit im Französischunterricht der Sekundarstufe II", Praxis, S. 188-192
- 1 Kral, Thomas, J. (1980): "Teaching Pronunciation (While Seeming to Be Doing Something Else)", ETF, H. 2, S. 13-15
- 2 Kramsch, Claire (1979): "Word Watching: Learning Vocabulary Becomes a Hobby", FLA, S. 153-158
- 6 Kramsch, Claire (1981): "Teaching Discussion Skills: A Pragmatic Approach", FLA, S. 93-104

- 5 Krashen, Claire (1985): "Literary Texts in the Classroom: A Discourse", MLJ, S. 356-366
- Krashen, Stephen D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New York: Pergamon Press
- 7 Krashen, Stephen D. (1984): *Writing. Research, Theory and Applications*, Oxford u.a.: Pergamon Press
- 4 Krashen, Stephen D. u.a. (1984): "A Theoretical Basis for Teaching the Receptive Skills", FLA, S. 261-275
- 6 Kremer, K. u.a. (1974): "Kommunikation und Emanzipation im Fremdsprachenunterricht?", LB, H. 33, S. 69-84
- 7 Krück, Brigitte (1982): "Entwicklung des Schreibens als Bestandteil des kommunikativen Könnens im Englischunterricht", FU, S. 390-396
- 3 Krück, Brigitte (1983): "Ein Beitrag zur Sicherung solider und anwendungsbereiter grammatischer Kenntnisse bei allen Schülern im Fach Englisch", FU, S. 497-501
- 4 Krüger, Ingeburg (1986): "Kontrolle des inhaltlichen Erfassens bei den Fernsehsendungen Englisch", FU, S. 405-412
- 4 Krupnik, K.I. (1978): "Zur Entwicklung des verstehenden Hörens von Dialogen", DaF, S. 104-113
- Kruppa, Ulrich (1975): "Kontrastive Analyse von Interferenzerscheinungen im deutsch-englischen Bereich", NM, S. 92-99
- Kruppa, Ulrich (1983): "Zur Funktion des Gedächtnisses beim Zielspracherwerb", NM, S. 76-85
- 2 Krzeminska, Wanda/Sypnicki, Józef (1981): "Les mécanismes dérivationnels dans la formation de la compétence linguistique d'une langue étrangère, à l'exemple du français", GD, S. 69-79
- 4 Kühn, Ingeborg/Nachtigall, Renate (1985): "Komponentenübungen im Hören für den Aufbaukurs I Englisch", FU, S. 595-598
- 3 Kugler, Walter (1975): "Strukturmerksätze. Ein Beitrag zur Fehlerkorrektur und -prophylaxe auf kontrastiver Grundlage", NM, S. 132-140
- 3 Kummer-Hudabiunigg, Ingrid (1987): *Grammatiklernen im schulischen Fremdsprachenunterricht*, Weinheim: Deutscher Studienverlag
- 2 Kuntze, Wulf-Michael (1988): "Wörter 'merkwürdig' machen", Englisch, S. 134-136
- Kunze, Jörg (1984): "Entwicklung von Selbstkontrolle und Selbstkorrektur", FU, S. 25-29
- 6 Lademann, Norbert (1970a): "Möglichkeiten einer rationalen und intensiven Entwicklung der Sprechfertigkeit durch den Einsatz von Bildern im fremdsprachlichen Klassenunterricht mit integriertem Fernsehkurs", DaF, S. 334-339
- 6 Lademann, Norbert u.a. (1970b): "Zwei Verfahren zur Entwicklung des dialogischen Sprechens unter Einbeziehung von Lehrbuchbildern im englischen Grundkurs, Klasse 7", FU, S.5 128-132
- 3 Lademann, Norbert (1981): "Erkenntnistheoretisch begründete und erkenntnisprozeßgerechte Interiorisation grammatischer Kenntnisse im Fremdsprachenunterricht", DaF, S. 96-102
- Lado, Robert (1964): *Language Teaching. A Scientific Approach*, New York: McGraw-Hill (Dt. Übersetzung von R. Freudenstein: *Moderner Sprachunterricht*, München: Hueber 1967)
- 5 Lado, Robert (1971): "Evidence For an Expanded Role for Reading in Foreign Language Learning", FLA, S. 451ff.
- 6 Laitenberger-Wegener, H. (1976): "Kognition und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht", DNS, S. 449-462
- 7 Lamy, Yves (1986): "L'écriture créative comme si vous y étiez", FM, H. 198, S. 63-69
- 5 Land, Geoffrey (1987): "Teaching gist comprehension", ZE, H. 2, S. 10-11
- 5 Lange, Dale L. u.a. (1985): "An Information Processing Model for Computer-Assisted Instruction for Foreign Language Reading", CALLICO Journal, H. 2, S. 31-37
- 5 Lange, Erika/Wagner, Edith (1976): "Überlegungen zur Entwicklung des unmittelbar verstehenden Lesens", FU, S. 133-135
- 1 Lantolf, James P. (1976): "On Teaching Intonation", MLJ, S. 267-274
- 6 Lapidus, B.A. (1974): "Einige aktuelle Probleme zur Methodik der Herausbildung der Sprechfertigkeit", DaF, S. 49-55
- 1 Latt, Wolfgang (1971): "Sprechschulung im Französischunterricht der Realschule", Praxis, S. 261-266
- 6 Laude, Ilse (1980): "Objektivierendes Üben und personales Reagieren im russischen Anfangsunterricht", DFU, H. 55, S. 217-226
- 5 Laue, Ulrich (1984): "Verfahrenstechniken im stillen Lesen ausbilden", FU, S. 222-226
- 2 Lauerbach, Gerda (1979): "Das Wortassoziationsexperiment als Forschungsinstrument der Fremdsprachendidaktik", DNS, S. 379-391
- 2 Lauerbach, Gerda (1982): "Assoziative Bedeutung und Semantik in der Lernaltersprache", DNS, S. 476-488
- 5 Laufer, Batia/Bensoussan, Marsha (1982): "Meaning Is in the Eye of the Beholder", ETF, H. 2, S. 10-13
- 5 Laufer, Batia/Sim, Donald D. (1985): "Taking the Easy Way Out: Non-Use and Misuse of Clues in EFL Reading", ETF, H. 2, S. 7-10 und 20
- 2 Laufer, Batia (1986): "Possible Changes in Attitude Towards Vocabulary Acquisition Research", IRAL, S. 69-75

- 4 Law, Mary (1980): "How Television Can Help the Modern Language Teacher", BJLT, S. 120-128
- 1 Leather, Jonathan (1983): "Second-Language Pronunciation Learning and Teaching", LT, S. 198-219
- 7 Lechler, Hans-Joachim (1967): "Vom Substitution Table zur Composition", DFU, H. 4, S. 70-78
- 3 Lechler, Hans-Joachim (1969): "Bild und Grammatik", DFU, H. 11, S. 35-53
- 7 Lechler, Hans-Joachim (1984): "You've just written a well-known poem - thank you, form 13", DFU, H. 72, S. 321-322
- 5 Lee, James F. (1986): "On the Use of Recall Task to Measure L2 Reading Comprehension", SSLA, S. 201-211
- 5 Lee, James F. (1986): "Background Knowledge and Reading", MLJ, S. 350-354
- 5 Lee, James F./Musumeci, Diane (1988): "On Hierarchies of Reading Skills and Text Types", MLJ, S. 173-187
- Leech, Geoffrey/Svartvik, Jan (1975): *A Communicative Grammar of English*, London
- 5 Lehmann, Denis/Moirand, Sophie (1980): "Une approche communicative de la lecture", FM, H. 153, S. 72-79
- 1 Lehmann, Dieter (1988): "Zum Verhältnis von Fremdsprachenlernbefähigung und Musikalität", DaF, S. 237-242
- 2 Lehrer, Adrienne (1974): *Semantic Fields and Lexical Structure*, London/Amsterdam: Elsevier
- Leisinger, Fritz (1968): "Zur Worterschließung im Fremdsprachenunterricht", Praxis, S. 255-258
- Leisinger, Fritz (1971): *Elemente des neusprachlichen Unterrichts*, Stuttgart: Klett
- Lennon, Paul (1988): "The Linguist and the Language Teacher: Love at First Sight or the End of the Honey-moon?", ETF, H. 4, S. 2-5
- 1 Léon, Monique (1970): *Exercices systématiques de prononciation française, 2 Bde*, Paris: Hachette/Larousse
- 1 Léon, Pierre/Léon, Monique (1965): *Introduction à la phonétique corrective*, Paris: Hachette/ Larousse
- 1 Léon, Pierre (1966): "La prononciation par les exercices structuraux", FM, H. 41, S. 30-36
- 1 Léon, Pierre/Martin, Philippe (1972): "Applied Linguistics and the Teaching of Intonation", MLJ, S. 139-144
- 4 Léon, Pierre (Hrsg.) (1979): "Le document sonore authentique dans la classe de français langue étrangère", FM, H. 145
- 6 Leong, Hugh (1980): "The Debate: A Means of Eliciting Semi-Spontaneous Communication in the TEFL Classroom", ELT, Bd. 34, 1979/80, S. 287-289
- 6 Leonhardi, A. (1953): "Vom fließenden Sprechen im neusprachlichen Unterricht", Praxis, S. 2-4
- Lepke, Helen S. (1978): "Assessing Individual Learning Styles: An Analysis of Five Instruments", FLA, S. 657 ff.
- 6 Leupold, Eynar (1984): "Methodische Anregungen zum Sprachhandeln in der Lehrbuchphase", NM, S. 134-143
- Leupold, Eynar (1986): "Sprachübung und Sprachhandeln im Französischunterricht der Sekundarstufe I", Praxis, S. 145-152
- 7 Leuschner, Bernd (1972): "Grundstrukturen des 'Paragraphs'. Ein Problem der Textgrammatik", LB, H. 21, S. 80-95
- 5 Levine, Martin G./Haus, George J. (1985): "The Effect of Background Knowledge on the Reading Comprehension of Second Language Learners", FLA, S. 391-397
- 5 Levine, Adina/Statman, Stella (1983): "Syntactic Patterning as a Key to Meaning", ETF, H. 4, S. 11-14
- 7 Liebman-Kleine, Joanne (1987): "Teaching and Researching Invention: Using Ethnography in ESL Writing Classes", ELT, S. 104-111
- 2 Lindstromberg, S. (1985): "Schemata for Ordering the Teaching and Learning of Vocabulary", ELT, S. 235-243
- 5 Liskin-Gasparro, Judith E. (1984): "Practical Considerations in Receptive Skills Testing", FLA, S. 369-373.
- 2 Lissner, Hans-Joachim (1973): "Immanente und systematische Wortschatzwiederholung im Russischunterricht", FU, S. 168-185
- Littlejohn, Andrew (1985): "Learner Choice in Language Study", ELT, S. 253-261
- 6 Littlewood, William T. (1975a): "Role-Performance and Language-Teaching", IRAL, S. 199-208
- 6 Littlewood, William T. 5 (1975b): "The Acquisition of Communicative Competence in an Artificial Environment", Praxis, S. 13-21
- 4 Littlewood, William T. (1976): "More on Language Comprehension", DNS, S. 51-58
- 6 Littlewood, William T. (1977): "Defining 'Communication' in Foreign Language Teaching", LB, H. 52, S. 83-91
- 4 Littlewood, William T. (1978a): "Receptive Skills as an Objective for Slow Learners", DFU, H. 46, S. 11-20
- 6 Littlewood, William T. (1978b): "Oral Communication Ability", ML, S. 28-33
- 6 Littlewood, William T. (1979): "Communicative Performance in Language-Developmental Contexts", IRAL, S. 123-138
- 1 Llasera, Jean (1971): "A propos de l'orthographe", FM, H. 84, S. 16-22
- 3 Loebner, Horst-Dieter (1974a): "Zur Effektivität des neusprachlichen Grammatikunterrichts", DFU, H. 30, S. 48-60

- 2 Loebner, Horst-Dieter (1974b): "Neuralgische Punkte der neusprachlichen Wortschatzarbeit", DFU, H. 29, S. 15-27
- 7 Loebner, Horst-Dieter (1978): "Die Kategorien des Erzählens und Besprechens in fremdsprachlichen Kursarbeiten", DFU, H. 48, S. 55-65
- Löffler, Renate (1979): *Spiele im Englischunterricht*, München: Urban und Schwarzenberg
- 7 Löschmann, Marianne (1981): "Fremdsprachiges Konspektieren im Dienste der Kommunikation (1 und 2)", DaF, S. 265-272 und 349-353
- 2 Löschmann, Marianne/Löschmann, Martin (1982): "Funktion und Gestaltung von Aufgaben und Übungen zur Paraphrasierung", DaF, S. 10-17
- 7 Löschmann, Marianne (1983): "Eine Sonderform des Schreibens - Schreiben zwischen Lesen und Sprechen", DaF, S. 357-358
- 4 Löschmann, Marianne (1985): "Zur Rezeption von Fernsehsprachsendungen", DaF, S. 283-289
- 5 Löschmann, Martin (1970): "Zur Entwicklung des unmittelbar verstehenden (immedialen) Lesens auf der Grundlage eines teilprogrammierten Lesebuches", DaF, S. 193-194
- 5 Löschmann, Martin (1971): "Zum Aufbau eines Übungssystems zur Entwicklung des selbständigen Erschließens unbekannter Wörter", DaF, S. 93-98
- 5 Löschmann, Martin (1975): "Übungsmöglichkeiten und Übungen zur Entwicklung des stillen Lesens (1 und 2)", DaF, S. 26-31 und 96-101
- 5 Löschmann, Martin/Löschmann, Marianne (1975): "Kontrollverfahren und -formen für das stille Lesen", DaF, S. 216-222
- 6 Löschmann, Martin (1976): "Zur Systematisierung des Wortschatzes auf der Grundlage von Texten unter dem Aspekt der Weiterentwicklung des freien Sprechens", DaF, S. 341-354
- 2 Löschmann, Martin (1980): "Zum Schöpferischen in der Arbeit am Wortschatz", DaF, S. 153-161
- 2 Löschmann, Martin (1984): *Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit*, Leipzig: Enzyklopädie
- 2 Löschmann, Martin (1988): "Überlegungen zum Ausbau des kommunikativ-funktionalen und integrativen Konzepts für die Wortschatzarbeit", DaF, S. 193-198
- 5 Loew, Helene Z. (1984): "Developing Strategic Reading Skills", FLA, S. 301-303
- Lohmann, Christa (1973): "Übungstypologie für den Englischunterricht in der Eingangsstufe der Gesamtschule", Praxis, S. 260-268
- 4 Lonergan, Jack (1984): "Take Advantage of the Situation - With Video", ZE, H. 3, S. 1-5
- 4 Lonergan, Jack (1984): *Video in Language Teaching*, Cambridge: CUP (Dt. Übersetzung: *Fremdsprachenunterricht mit Video. Ein Handbuch mit Materialien*, München: Hueber 1987)
- 4 Long, Donna u.a. (1985): "Building Enrollment through Curriculum Change: The Implementation of a Comprehension-Based Program in Spanish", FLA, S.413-425
- Long, Michael H. (1977): "Group Work in the Teaching of English as a Foreign Language - Problems and Potential", ELT Bd. 31, 1976/77, S. 285-292
- 6 Long, Michael H. (1982): "Language Function, Group Work, and Free Conversation", ZE, H. 2, S. 32-35
- 3 Long, Michael H. (1983): "Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research", TESOL, S. 359-
- Long, Michael H./Porter, Patricia A. (1985): "Group Work, Interlanguage Talk and Second Language Acquisition", TESOL, S. 207-228
- Lorenzen, Käte (1977): *Englischunterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Loser, Fritz W. (1968): "Die Übung im Unterricht und ihr Beitrag zu einer pädagogischen Theorie des Lehrens und Lernens", in: Dohmen/Maurer, S. 103-121
- 5/7 Lowe, Pardee Jr. (1984): "The Question", FLA, S. 381-387
- 5 Lowe, Pardee Jr. (1984): "Setting the Stage: Constraints on ILR Receptive Skills Testing", FLA, S. 375-379
- 6 Lucas, Jenifer (1984): "Communication Apprehension in the ESL Classroom: Getting our Students to Talk", FLA, S. 593-598
- 5 Luchtenberg, Sigrid (1984): "Zur Rolle von geschriebenen Texten im Unterricht", NM, S. 19-27
- Ludwig, Jeannette (1982): "Native-Speaker Judgments of Second-Language Learners' Efforts at Communication: A Review", MLJ, S. 274-
- 3 Lübke, Diethard (1973): "Situative Grammatik-Übungen im Sprachlabor", DNS, S. 306-313
- 6 Lübke, Diethard (1975): "Lernziel 'Kommunikationsfähigkeit'- Probleme und Lösungsvorschläge für die Praxis", Praxis, S. 291-301
- 2 Lübke, Diethard (1984): "Der potentielle Wortschatz im Französischen", Praxis, S. 372-379
- 7 Lübke, Diethard (1986): "Schriftliches Üben im Oberstufenunterricht", Praxis, S. 43-47
- 5 Lüger, Heinz-Helmut (1977): "Sprachstrategien in Zeitungskomentaren. Vorschläge für den Französischunterricht der Sekundarstufe II", DNS, S. 309-326
- 6 Lüger, Brigitte/Lüger, Heinz-Helmut (1981): "Dialogschulung per Telefon. Übungstypen und Progressionsmöglichkeiten für den Französischunterricht", Praxis, S. 89-92
- 5 Lukmani, Yasmeen (1982): "The Communicational Testing of Reading", ELT, Bd. 36, 1981/82, S. 217-225

- 6 Lusensky, H. (1975): "Zum Einsatz von Bildergeschichten bei der Weiterentwicklung der Gesprächsfähigkeit", DaF, S. 107-112
- 1 Luthy, Melvin J. (1983): "Nonnative Speakers' Perceptions of English 'Nonlexical' Intonation Signals", LL, S. 19-36
- 5 Lutjeharms, Madeline (1988a): Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache, Bochum: AKS
- 5 Lutjeharms, Madeline (1988b): "Auffassungen über das Lesen als psycholinguistischer Prozeß und die Konsequenzen für das Unterrichten und Testen der Lesefertigkeit", ZD, H. 3, S. 11-17
- 4 Lynch, Anthony J. (1982): "'Authenticity' in Language Teaching: Some Implications for the Design of Listening Materials", BJLT, S. 9-16
- Lyons, John (1980/1983): Semantik, 2 Bde, München: Beck
- Maas, Utz/Wunderlich, Dieter (Hrsg.) (1972) Pragmatik und sprachliches Handeln, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- 4 Maas, Klaus F. (1981): "Ist das Lernziel 'Hörverstehen' operationalisierbar?", Praxis, S. 238-257
- 4 MacWilliam, Ian (1986): "Video and Language Comprehension", ELT, S. 131-135
- 5 Mackay, R. u.a. (Hrsg.) (1979) Reading in a Second Language: Hypotheses, Organization, and Practice, Rowley, MA: Newbury House
- Mackey, William Francis (1965): Language Teaching Analysis, London: Longman
- 2 Mahnert, Detlev (1986): "Worte, Worte, nichts als Worte! Vokabeln einführen, üben und lernen in der Sekundarstufe I", DFU, S. 191-202
- Mainusch, Herbert (Hrsg.) (1979): Literatur im Unterricht, München: Fink
- 1 Major, Roy C. (1987): "Foreign Accent: Recent Research and Theory", IRAL, S. 185-202
- 4 Malandain, Jean-Louis (1982): "Sensibilisation à l'écoute de documents oraux authentiques", FM, H. 170, S. 87-91
- 4 Malandain, Jean-Louis (1983): "Il faut bien faire avec des bribes, hein!" FM, H. 176, S. 84-87
- 6 Malandain, Jean-Louis (1986): "Simple comme bonjour", FM, H. 201, S. 72-73
- 6 Maley, Alan/Duff, Alan (2. Aufl. 1982): Drama Techniques in Language Learning. Cambridge: C.U.P. (Dt. Übersetzung der 1. Aufl. von 1978: Szenisches Spiel und freies Sprechen, München: Hueber 1981)
- 1 Malmberg, Bertil (1970): "Probleme der Ausspracheschulung", ZD, H.1, S. 7 ff.
- 5 Manthey, Fred (1976): "Kriterien für das Erschließen unbekannter lexikalischer Einheiten aus dem Kontext und Probleme der Rezipierbarkeit beim (stillen) Lesen", DaF, S. 220-227
- 6 Margolis, Fern S. (1982): "Encouraging Spontaneous Speech in the Audiolingual Classroom", FLA, S. 127-131
- 4 Marin, Gerda (1988): "Verstehensfördernde audiovisuelle Synthese in Filmen und Fernsehsendungen", DaF, S. 270-273
- 4 Marrow, Keith/Schocker von Ditzfurth, Marita (1989): "Der Einsatz von Videotexten im kommunikativen Fremdsprachenunterricht", NM, S. 45-50
- 4 Marsadié, Bernard (1981): "Utilisation pédagogique du français radiophonique", FM, H. 158, S. 68-71
- 6 Marshall, Terry (1986): "In-situ Methodology Comes Home. The Native-Speaking Community in Language Learning", FLA, S. 237-242
- Martin, Jean-Pol (1988): "Schüler in komplexen Lernumwelten. Vorschlag eines kognitionspsychologisch fundierten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht", Praxis, S. 294-302
- 2 Martin, Marilyn (1984): "Advanced Vocabulary Teaching: The Problem of Synonyms", MLJ, S. 130-137
- 1 Martins-Baltar, Michel (1977): De l'énoncé à l'énonciation: une approche des fonctions intonatives, Paris: Didier (CRELIDIF)
- 4 Maruniak, Sigrid (1980): "Entwicklung des verstehenden Hörens im Fach Französisch", FU, S. 103-110
- 4 Maschek, Marina (1973): "Entwicklung des verstehenden Hörens im Russischunterricht der Klasse 5", FU, S. 334-343
- Mattheier, Klaus J. (Hrsg.) (1991): Ein Europa - Viele Sprachen. Kongreßbeiträge zur 21. Jahrestagung der GAL, Frankfurt/M.: Lang
- 2 Matthies, Gudrun (1977): "Einsprachige Übungen zur Kontrolle lexikalischer und grammatischer Kenntnisse", FU, S. 41-44
- Matz, Knut (1989): "Behaltenswirksame Sprachlernarbeit im Englischunterricht der Sekundarstufe I", Praxis, S. 29-40
- 3 Matzat, Hartmut (1971): "Übungsmaterialien für die Praxis? Kritische Anmerkungen zu einem Laborprogramm", DNS, S. 1-9
- 4 Mauriac, Paul (1980): "La compréhension du français parlé au niveau avancé: un exemple de test", FM, H. 152, 3 S. 34-40
- 4 Mauriac, Paul (1987): "Pour une véritable compréhension orale", FM, H. 210, S. 40-46
- 3 Mazarguil, Véronique u.a. (1985): "Jeu de l'oie des pronoms personnels", FM, H. 191, S. 52-53
- 1 McCandless, Peter/Winitz, Harris (1986): "Test of Pronunciation Following One Year of Comprehension Instruction in College German", MLJ, S. 355-362

- 2 McCarthy, M. (1984): "A New Look at Vocabulary in EFL", *Applied Linguistics*, S. 12-21
- 3 McGuire, Peter L. (1980): "Time-Tense Alignment Exercises: A Dramatic Treatment of Verb Tenses", *ETF*, H. 3, S. 13-15
- 6 McKay, Sandra (1977): "An Inductive Approach to the Rules of Speaking", *MLJ*, S. 415-418
- 7 McKay, Sandra (1980): "A Notional Approach to Writing", *ELT*, Bd. 34, 1979/80, S. 308-313
- 5 McKay, Sandra (1987): "Cultural Knowledge and the Teaching of Reading", *ETF*, H. 2, S. 18-20 und 28
- 7 McKee, Elaine (1981): "Teaching Writing in the Second Language Composition/Conversation Class at the College Level", *FLA*, S. 273-278
- 3 McTear, Michael F. (1979): "Systemic-Functional Grammar: Some Implications for Language Teaching", *IRAL*, S. 99-122
- 1 McGrath, Ian (1975): "Is Copying a Waste of Time?" *The Modern English Teacher*, S. 10-12
- 2 Meara, Paul (1980): "Vocabulary Acquisition: A Neglected Aspect of Language Learning", *LT*, S. 221-246
- 6 Meißner, Hannelore (1983): "Wie helfe ich den Schülern, mündliche Berichte und Beschreibungen vorzubereiten?", *FU*, S. 338-339
- 6 Meinhardt, Margret (1973): "Gestaltung variabler Dialoge unter systematisierendem Aspekt", *FU*, S. 439-446
- 3 Meinhardt, Margret (1976): "Systematisierung grammatischer Kenntnisse im Fach Englisch", *FU*, S. 487-491
- 6 Meinhardt, Margret (1977): "Arbeit an der Zieltätigkeit Sprechen auf der Grundlage von Hör-Sprech-Texten im Fach Englisch", *FU*, S. 227-231
- 2 Meinhardt, Margret (1987): "Zur Auswahl und Anordnung lexikalischen Stoffes im Aufbaukurs Englisch als Grundlage für eine effektive Wortschatzaneignung", *FU*, S. 419-424
- 1 Meinhold, Gottfried (1986): "Phonostilistische Ebenen in der deutschen Standardausssprache", *DaF*, S. 288-293
- Melenk, Hartmut u.a. (Hg.) (1987): 11. Fremdsprachendidaktikerkongreß. Ludwigsburg 1985, Tübingen: Narr
- 6 Menting, J.P./Pouw, A. (1975): "Entrainement de l'élocution à l'aide d'un modèle dans le laboratoire de langues", *IRAL*, S. 146-151
- 7 Mewes, Antje (1977): "Arbeit mit Stichwortgerüsten und Annotationen im Abiturkurs Englisch", *FU*, S. 72-75
- 4 Meyer, Renée, (1984): "Listen, my Children, and You Shall Hear", *FLA*, S. 343-344
- 5 Meyer, Renée/Tetrault, Emery (1986): "Open Your CLOZEd minds: Using Cloze Exercises to Teach Foreign Language Reading", *FLA*, S. 409-415
- 2 Michalak, Ursula (1983): "Für anwendungsbereite und gesicherte Kenntnisse im Grundkurs Französisch", *FU*, S. 240-242
- 5 Michel, Wolfgang/Sternagel, Peter (1979): "Zur Entwicklung der Lesekompetenz in Deutsch als Fremdsprache", *ZD*, H. 3, S. 24-40
- 4 Mieth, Christoph (1974): "Hörverstehen und audiovisuelle Medien", *Englisch*, S. 107-109
- 7 Müller, Janie Rees (1987): "Teaching Term-Paper Skills to University Students", *ETF*, H. 2, 13-17
- 3 Mindt, Dieter (1978): "Sprachlaborarbeit und Lernziel 'kommunikative Kompetenz'", *Praxis*, S. 119-129
- Mindt, Dieter (1979): *Unterrichtsplanung Englisch für die Sekundarstufe I*, Stuttgart: Klett
- 3 Mindt, Dieter (1987): *Sprache - Grammatik - Unterrichtsgrammatik*, Frankfurt/M.: Diesterweg
- 6 Mitchell, Rosamond (1985): "The Use of Role Play Tasks in Assessing FL Communicative Performance", *BJLT*, S. 169-172
- 7 Mitterer, Barbara (1981): "Wir schreiben ein Theaterstück. Ein Beitrag zur Praxis des Anfangsunterrichts Französisch", *Französisch heute*, S. 121-131
- 6 Möhle, Dorothea (1975): "Zur Beschreibung von Stufen der Kommunikationsfähigkeit im neusprachlichen Unterricht", *Praxis*, S. 4-13
- Möhle, Dorothea/Raupach, Manfred (1979): "Pragmalinguistische Analyse von Lehrwerken für den Französischunterricht", in: Neuner, S. 167-27
- 6 Möhle, Dorothea (1982): "Sprachproduktionsprobleme und ihre Übewindung bei fortgeschrittenem Lernen des Französischen", in: Borbein, S. 47-64
- 2 Möhle, Dorothea (1985): "Die Bedeutung von Gebrauchsnormen für die Förderung der fremdsprachlichen Ausdrucksfähigkeit fortgeschrittener Lerner des Französischen", *DNS*, S. 622-635
- 5 Möhle, Dorothea (1988): "Zur Rolle des Vorlesens im Fremdsprachenunterricht", *NM*, S. 6-11
- Mohnert, Heidi (1986): "Gruppenlernen im Englischunterricht", *FU*, S. 536-537
- 6 Moirand, Sophie (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris: Hachette
- 4 Monath, Ingrid/Plewe, Ursula (1986): "Hörübungen zur Vorbereitung auf den Empfang der Fernsehsendungen Russisch", *FU*, S. 92-94
- Montani, K. (1970): "Zu Problemen des Übungssystems im Deutschunterricht für die Anfangs- bzw. Mittelstufe", *DaF*, S. 93-101

- 6 Montgomery, Carol/Eisenstein, Miriam (1985): "Real Reality Revisited: An Experimental Communicative Course in ESL", TESOL, S. 317-334
- 4 Morgan, John/Rinvoluceri, Mario (1983): *Once Upon a Time. Using Stories in the Language Classroom*, Cambridge: C.U.P. (Dt. Übersetzung: *Geschichten im Englischunterricht. Erfinden, Hören und Erzählen*, München: Hueber 1985
- 5 Morris, Beth S. K./Gerstman, Louis J. (1986): "Age Contrasts in the Learning of Language-Relevant Materials. Come Challenges to Critical Period Hypothesis", LL, S. 311-352
- 1 Mossienko, Zinaida (1985): "Zum Rhythmus der unvorbereiteten monologischen Rede im Deutschen", DaF, S. 299-303
- 4 Mueller, Gunther A. (1980): "Visual Contextual Cues and Listening Comprehension: An Experiment", MLJ, S. 335-340
- 4 Mueller, Theodore (1974): "Another Look at How to Teach Listening and Reading Comprehension", MLJ, S. 19-23
- 2 Müller, Gert (1965): "Sprachstatistik und Feldstruktur", DNS, S. 211-225
- Müller, Richard Mathias (1977): "Kommunikative Kompetenz und Arbitrarität. Pragmalinguistische Irrwege der Fremdsprachendidaktik", LuD, H. 29, S.63-77
- 2 Müller, Richard Mathias (1981): "Entbehrliche Forschung. Anmerkungen zu G. Lauerbach: 'Das Wortassoziationsexperiment als Forschungsinstrument der Fremdsprachendidaktik'", DNS, S. 520-529
- Müller, Richard Mathias (1989): "Fremdsprachenlehrer als Trainer. Oder: Was heißt, 'eine sprachliche Regelung gelernt haben?'", Praxis, S. 15-21
- 5 Müller, Tilbert (1984): "'On the Ranch' - Ein Beitrag zum Leseverstehen im Englischunterricht der Hauptschule", Englisch, S. 94-97
- 5 Müller, Tilbert (1987): "Leseverstehen im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Ein Ansatz zum 'natürlichen' Lesen", Englisch, S. 41-47
- 6 Müller-Zannoth, Ingrid (1985): "Lektüre und Kommunikation im Englischunterricht der Sekundarstufe II", DNS, S. 27-41
- Münch, Wilhelm (3. Aufl. 1910): *Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts*, München: Beck
- 6 Münch, Elke (1985): "The Influence of TV on People", Englisch, S. 60-63
- 5 Munby, John (1984): "Teaching Intensive Reading Skills", in: Mackay u.a., S. 142-158
- 3 Mundzeck, Fritz (1969): "Wissenschaft und Praxis. Anmerkungen zum Verhältnis von Sprachbeschreibung und Strukturübungen", NM, S. 152-159
- 1 Muller, Charles (1978): "Prononciation et graphie dans le lexique français", Praxis, S. 71-75
- 5 Murdoch, George S. (1986): "A More Integrated Approach to the Teaching of Reading", ETF, H. 1, S. 9-15
- 3 Mutz, Karl (1972): "Sprachlaborübungen für Fortgeschrittene", ZE, H. 3, S. 38-39
- 4 Nagle, Stephen J./Sanders, Sara L. (1986): "Comprehension Theory and Second Language Pedagogy", TESOL, S. 9-26
- 6 Nash, W. (1976): "Can Conversation Be Taught?", ZE, H. 3, S. 20-26 und H. 4, S. 16-22
- 5 Nataf, Rafaël (1978): "La lecture en langue étrangère: vers une pratique autonome", FM, H. 141, S. 14-15
- 5 Nataf, Rafaël (1978): "Lire le journal en français langue étrangère", FM, H. 141, S. 41-45
- 2 Nation, Paul (1975): "Teaching Vocabulary in Difficult Circumstances", ELT, 1975/76, S. 21-24
- 6 Nation, Paul (1980): "Graded Interviews for Communicative Practice", ETF, H. 4, S. 26-29
- 4 Nation, Paul (1985): "Listening Techniques for a Comprehension Approach to Language Learning", ETF, 4, S. 17-21
- 2 Nation, Paul/Carter, Ronald (Hrsg.) (1989): "Vocabulary Acquisition", AILA Review/Revue de l'AILA, H. 6
- 2 Nattinger, J. (1980): "A Lexical Phrase Grammar for ESL", TESOL, S. 337-344
- 4 Nauck, Hans-Joachim (1980): "Listening comprehension im Englischunterricht. Theorie und Praxis einer vernachlässigten Arbeitsweise", Neue Unterrichtspraxis, S. 165-171
- 5 Nauck, Hans-Joachim (1986): "Three Steps to Reading Comprehension", Englisch, S. 1-8
- 5 Nawrocka-Fisiak, Jadwiga (1980): "Theories of Reading and Teaching Reading in EFL: A Survey", GD, S. 79-
- 5 Nelson, Gayle L. (1984): "Reading: A Student-Centered Approach", ETF, H. 4, S. 2-5 und 8
- 2 Neubauer, F. (1989): "Lexik und Wortschatzarbeit", in: Ehnert, S. 149-165
- 6 Neubert, Kurt (1979): "Zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit im Fortgeschrittenunterricht mit Hilfe von Übungen im technischen Fremdsprachenkabinett", DaF, S. 97-104
- Neuner, G. u.a. (1981): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin u.a.: Langenscheidt
- 6 Neuner, Gerhard (1981): "Übungen und Übungssequenzen im kommunikativen Deutschunterricht", ZD, H. 1, S. 2-22
- 4 Neuner, Gerhard (1979a) (Hrsg.): *Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts*, Paderborn: Schöningh
- Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1979b): *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke*, Frankfurt/M.: Diesterweg

- 2 Nickolaus, Günther (1972): "Der französische Kernwortschatz. Seine systematische Erarbeitung und Festigung", DFU, H. 23, S. 12-32
- Niel, André (1978): "Du professeur à l'animateur", FM, H. 140, S. 51-58
- 5 Niemann, Evelyn (1976): "Verwendung visueller Mittel bei Übungen zum stillen Lesen", FU, S. 129-133
- 6 Nissen, Rudolf (1982): "Phasen und Formen des textverarbeitenden Lerngesprächs im Englischunterricht", NM, S. 114-125
- 6 Nissen, Rudolf (1984): "Vorbereitende Bemerkungen zu einer allgemeinen Gesprächslehre für den fremdsprachlichen Unterricht", EAST, S. 386-403
- 5 Nissen, Rudolf (1985): "Lektürearbeit auf der '2. Spracherlernungsstufe' (Sek. I) - Voraussetzungen, Arbeitsform, Titel", NM, S. 152-158
- 6 Nissen, Rudolf (1986): "'Echte' Gespräche - im Englischunterricht?", Praxis, S. 25-29
- 6 Nolasco, Rob/Arthur, Lois (2. Aufl. 1988): *Conversation*, Oxford: OUP
- 6 Nold, Günter (1979): "Sprachverhalten im Rollenspiel. Kritische Beobachtungen und ihre Folgen für den Fremdsprachenunterricht", Praxis, S. 38-48
- 7 Normann, Friedrich (1984): "Die schriftliche Gestaltungsaufgabe im Französischunterricht der Sekundarstufe I - Plädoyer für mehr Phantasie", Praxis, S. 260-270
- 5 Nott, David (1985): "La presse écrite pas à pas", FM, H. 194, S. 59-66
- Nuhn, Hans-Eberhard (1988): "Sprachaktivitäten für die Partnergruppe", Praxis, S. 256-261
- 5 Nunan, David (1985): "Content Familiarity and the Perception of Textual Relationships in Second Language Reading", RELC, H. 1, S. 43-51
- 5 Nuttall, Christine (1982): *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, London: Heinemann
- 5 Nyns, R. (1988): "Using the Computer to Teach Reading Comprehension Skills", ELT, S. 253-261
- 1 O'Connor, J.D. (1950): "Styles of English Pronunciation", ELT, S. 160
- 4 O'Neill, Robert (1973): "What is Listening Practice? Why Do We Need It?", ZE, H. 1, S. 8-11
- 3 O'Neill, Robert (1974): "On the Subtle and Dangerous Art of Language Drilling", ZE, S. 1-5
- 4 Oakeshott-Taylor, John (1979): "Cloze Procedure and Foreign Language Listening Skills", IRAL, S. 150-158
- Odenbach, Karl (2. Aufl. 1964): *Die Übung im Unterricht*, Braunschweig: Westermann
- 2 Oehler, Heinz (Hrsg.) (1972): "Neue Formen der Wortschatzarbeit", DFU, H. 23
- 2 Oehler, Heinz (Hrsg.) (1974): "Neue Formen der Wortschatzarbeit II", DFU, H. 29
- 2 Oehler, Heinz (1974): "Hermeneutik des Wortschatzes", DFU, H. 29, S. 2-14
- Ohmann, Richard (1972): "Instrumental Style. Notes on the Theory of Speech as Action", in: Kachru/Stahlke
- 3 Olbert, Jürgen (1968): "Programme für den Französischunterricht der Elementarstufe am Gymnasium", Praxis, S. 380-394
- Olbert, Jürgen/Schneider, Bruno (Hrsg.) (1973): *Gesammelte Aufsätze zum Transfer*, Frankfurt a. M. u.a.: Diesterweg
- 3 Oller, J.W./Obrecht, D.H. (1968): "Pattern Drill and Communicative Activity: A Psycholinguistic Experiment", IRAL, S. 165-174
- 5 Oller, John W. Jr./Tullius, James R. (1973): "Reading Skills of Non-Native Speakers of English", IRAL, 69-80
- Olsson, Margareta (1977): *Intelligibility. An Evaluation of Some Features of English Produced by Swedish 14-Year-Olds*, Göteborg: Studies in English, Bd. 40
- 5 Omaggio, Alice C. (1984): "Making Reading Comprehensible", FLA, S. 305-308
- 6 O'Neill, Robert (1981): "From Reporting to Doing: From Text to Dialogue", ELT, Bd. 35, 1980/81, S. 375-377
- 3 Oppermann, H. (1970): "Das Prinzip der Situationsbezogenheit bei Übungen zur Festigung und Aktivierung sprachlicher Kenntnisse", FU, S. 257-260
- 5 Orasunu, Judith (Hsg.) (1986): *Reading Comprehension. From Research to Practice*, Hillsdale: Erlbaum
- 7 Ortblad, Dennis (1978): "Teaching Writing by an 'Anticipation Method'", ETF, H. 2, S. 23-25
- 1 Ortman, W.D. (1971): "Intonationsprobleme im Ausspracheunterricht", ZD, S. 79-88
- Osgood
- 6 Otsberg, Henry K. (1982): *Gesprächsverhalten in der Fremdsprache (Englisch) und fremdsprachlicher Unterricht*, Augsburg: Universität
- 2 Ott, Eric u.a. (1973): "The Effect of Interactive-Image Elaboration on the Acquisition of Foreign Language Vocabulary", LL, S. 197-206
- 3 Ott, Heinrich (1968): "Lebensrechte Situationen im Sprachlabor?", *Das Sprachlabor und der audiovisuelle Unterricht*, S. 81-87
- 6 Overlack, Irene (1985): "Motivation durch Textproduktion. Erstellung eines englischen Hörspiels in der Hauptschule", Englisch, S. 131-134
- 5 Paaß, Dietmar (1986): "Teaching Reading Techniques to Technical Staff", ZE, H. 1, S. 30-32
- 2 Palmberg, Rolf (1986): "Vocabulary Teaching in the Foreign-Language Classroom", ETF, H. 3, S. 15-20

- 2 Palmberg, Rolf (1987): "Patterns of Vocabulary Development in Foreign-Language Learners", *SSLA*, S. 201 - 220
- 6 Palmer, Adrian (1970): "Teaching Communication", *LL*, S. 55-68
- Palmer, Adrian/Rodgers, Theodore S. (1983): "Games in Language Teaching", *LT*, S. 2-21
- 6 Palmer, Harold E. (1959): *English Through Actions*, London
- Palmer, Harold E. (1968, 1 1917): *The Scientific Study and Teaching of Languages*, London: OUP
- 5 Palmer, Joe D. (1980): "How a Paragraph Hangs Together", *ETF*, H. 2, S. 16-19
- 5 Parent, P. Paul/Belasco, Simon (1970): "Parallel-Column Bilingual Reading Materials as a Pedagogical Device: An Experiment Evaluation", *MLJ*, S. 493-504
- 7 Parke, T.H. (1983): "Text into Text: An Approach to Connected Writing", *BJLT*, S. 95-98
- 1 Pascoe, Graham (1987): Eine Untersuchung der englischen Aussprache deutscher Schüler anhand eines Korpus von Tonbandaufzeichnungen und der Reaktionen englischer Muttersprachler auf diese Aussprache; ihre Bedeutung für die Prioritätensetzung im Englischunterricht und in der Lehrerbildung, Diss. Universität München
- 1 Pascoe, Graham (1990): "Es lebe die Verschwörung!", *NM*, S. 2
- 3 Passow, J.I. (1966): "Kommunikative Übungen", *FU*, S. 157-160
- 6 Passow, J.I. (1977): "Forderungen an Übungen zur Entwicklung des Sprechens", *FU*, S. 481-488
- 6 Passov, E.I. (1980): "Methodologische Prinzipien für die Auswahl, Anordnung und Aufbereitung des Sprachstoffes zur Entwicklung des Sprechens", *DaF*, S. 37-421
- 7 Passow, E.I. (1983): "Zur Rolle des Schreibens im Fremdsprachenunterricht", *DaF*, S. 355-357
- 6 Pattison, Patt (1987): *Developing Communication Skills*, Cambridge: CUP
- 1 Pauels, Wolfgang (1975): "Englische Rechtschreibtests in Multiple-Choice-Form in Hauptschule und Gymnasium", *Praxis*, S. 34-41
- 4 Pauels, Wolfgang (1990): "Psycholinguistik des Hörverstehens und die Rolle von Hausaufgaben", *Praxis*, S. 4-10
- 7 Paulston, Christina B. (1972): "Teaching Writing in the ESOL Classroom: Techniques of Controlled Composition", *TESOL*, H. 6, S. 33-59
- 6 Paulston, Christina B./Selekman, Howard R. (1976): "Interaction Activities in the Foreign Classroom", *FLA*, S. 248-254
- 5 Pearson, P.D. (Hrsg.) (1984): *Handbook of Reading Research*, New York
- 6 Péchou, A. (1981): "The Magic Carpet: Storytelling in a Humanistic Perspective", *ETF*, H. 2, S. 2-5
- 6 Peck, Anthony J. (1985): "Analysing How Teachers Teach Free Expression", *BJLT*, S. 153-161 und 168
- 4 Peck, Anthony F. (1988): "Teaching Listening Comprehension", *DFU*, H. 88, S. 20-23
- 5 Pedley, Alan (1984): "Training the Language Learner to Seek Information by Asking Questions", *ML*, S. 219-223
- 3 Pegler, Klaus (19773): "Dialoge im Sprachlabor", *Englisch*, S. 52-56
- 4 Pegler, Klaus (1976): "Arbeit mit englischen Nachrichten auf der Sekundarstufe I", *Englisch*, S. 30
- 4 Peltner, Maritta (1985): "Zusätzliche englische Hörtexte sind notwendig", *FU*, S. 598-599/602
- Pelz, Manfred (Hrsg.) (1974): *Freiburger Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*, Berlin: CVK
- 1 Pennington, Martha C./Richards, Jack C. (1986): "Pronunciation Revisited", *TESOL*, S. 207-225
- 5 Perfilova, Galina (1984): "Zur Bedeutung der strukturell-semantischen Orientierung beim Lesen von Fachliteratur", *DaF*, S. 110-114
- 5 Perkins, Kyle/Brutten, Sheila R. (1988): "Using a Facet Design to Assess the Effects of the Form, the Source, and the Frequency of Information Necessary to Answer ESL Reading Comprehension Questions", *LL*, S. 171-185
- 3 Perricone, Catherine R. (1981): "Detecting Grammar in Action", *FLA*, S. 347-348
- 7 Petitjean, André (1988): "Pratiques de l'écriture et théories du texte", *FM*, H. 215, S. 53-58
- 4 Petzschler, Hermann (1970): "Die Entwicklung des verstehenden Hörens im Anfangsunterricht", *DaF*, S. 192
- 6 Petzschler, Hermann/Zoch, Irene (1974): "Die Rolle dialogtypischer Wortverbindungen und Wendungen für die Vervollkommnung sprachlichen Könnens auf dem Gebiet des dialogischen Sprechens", *DaF*, S. 209-216
- 5 Pfister, Guenter/Poser, Yvonne (1987): "The Cultural Inventory: A Tool for Increasing Comprehension of Foreign Language Materials", *FLA*, S. 317-322
- 6 Philipp, F. (1973): "Lernziele und Praxis des Konversationsunterrichts", *ZE*, S. 14-18
- 5 Phillips, June K. (1975): "Second Language Reading: Teaching Decoding Skills", *FLA*, S. 227-232
- 5 Phillips, June K. (1978): "Reading Is Communication, Too", *FLA*, S. 281-287
- 5 Phillips, June K. (1984): "Practical Implications of Recent Research in Reading", *FLA*, S. 285-296
- 3 Piazza, Linda Gaylors (1980): "French Tolerance for Grammatical Errors Made by Americans", *MLJ*, S. 422-427
- 1 Pica, Teresa (1984): "Pronunciation Activities with an Accent on Communication", *ETF*, H. 3, S. 2-6

- Pica, Teresa/Doughty, Catherine (1985): "The Role of Group Work in Classroom Second Language Acquisition", *SSLA*, S. 233-248
- 7 Pica, Teresa (1986): "An Interactional Approach to the Teaching of Writing", *ETF*, H. 3, S. 6-10
- 5 Piechorowski, Arno (1979): "Medien für stilles Lesen im Englischunterricht", *Englisch*, S. 114-117
- Piepho, Hans-Eberhard (1974a): *Kommunikative Kompetenz als über-geordnetes Lernziel im Englischunterricht*, Dornburg-Frickhofen: Frankonius
- Piepho, Hans-Eberhard (1974b): "Pragmalinguistische Grundlagen der Lernzielbestimmung für den Englischunterricht auf der Sekundarstufe I", in: Pelz, S. 111-117
- 4 Pierce, Lorraine Valdez (1988): "Teaching Strategies for Developing Oral Language Skills", *ETF*, H. 1, S. 13-18
- 7 Piper, Alison (1987): "Helping Learners to Write: A Role for the Word Processor", *ELT*, H. 2, S. 119-125
- 2 Plaister, Ted (1981): "Teaching Vocabulary, Listening Comprehension, and Reading by Means of Analogies", *FLA*, S. 25-29
- 1 Plett, Heinrich F. (1972): "Perspektiven einer angewandten Graphemik", *NM*, S. 17-23
- 6 Pocklington, Jackie/Pocklington, Beatrice (1987): "Employing Texts to Stimulate Group Discussions", *ZE*, H. 1, S. 28-30
- Pohl, Lothar u.a. (1978): *Methodik Englisch- und Französischunterricht*, Berlin: Volk und Wissen
- 6 Pohl, Lothar (1979): "Zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht - Voraussetzungen und methodische Konsequenzen", *DaF*, S. 335-342
- 7 Pohl, Lothar (1984): "Systemhafte Leistungsvoraussetzungen und Unterrichtsstruktur bei der Befähigung der Schüler zur Textproduktion im Fremdsprachenunterricht", *DaF*, S. 281-287
- Politzer, Robert (1960): *Teaching French*, Waltham, Mass. u a.
- Politzer, Robert L. (1978): "Errors of English Speakers of German as Perceived and Evaluated by German Natives", *MLJ*, S. 253 ff.
- 4 Pons-Ridler, Suzanne (1984): "Oral Comprehension: A New Approach", *BJLT*, S. 87-102
- 2 Porsch, Günter (1985): "Arbeit mit der Wortbildung im Englischunterricht", *FU*, S. 398-405
- 1 Porter, Don (1978): "Putting Pronunciation Practice in Its Place", *ETF*, H. 1, S. 8-9
- 2 Porter, E./Williams, D. (1983): "Review of 'The Words You Need'", *Reading in a Foreign Language*, H. 1, S. 68-71
- 7 Portine, Henri (83): *L'argumentation écrite. Expression et communication*, Paris: Hachette/Larousse (BELC)
- 7 Portmann, Paul R. (1987): "Schriftliches Formulieren im Fremdsprachenunterricht - Erfahrungen im Unterricht mit fremdsprachigen Studierenden auf der Mittelstufe", *DaF*, S. 20-25
- 4 Posor, Monika/Koch, Hermann (1978): "Zur Arbeit mit dem Hörspiel im sprachpraktischen Unterricht", *DaF*, S. 288-291
- 7 Posselt, Klaus (1984): "Einige Fragen der Entwicklung russischsprachigen Schreibens", *FU*, S. 545-550
- 3 Prator, C. H., (1970): "Development of a Manipulation-Communication Scale", *ETF*, 4, S. 3-6
- 5 Pretzschner, Wilfried (1969): "Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten im stillen Lesen mit Wörterbuch", *FU*, S. 266-5 272
- 7 Pretzschner, Wilfried/Suchorezki, Helga (1982): "Zum Anfertigen von Notizen im Fremdsprachenunterricht", *FU*, S. 385 -390
- 1 Pritchard, Rosalind M. O. (1985): "The Teaching of French Intonation to Native Speakers of English", *IRAL*, S. 117-147
- 4 Prochazka, Anton (1988): "Hörverstehen im frühbeginnenden Englischunterricht", *DFU*, H. 88, S. 8-11
- Pugh, A.K. (1978): *Silent Reading*, London: Heinemann
- 1 Puppel, Stanislaw (1983): "Phonetic Stereotypes and the Teaching of Pronunciation", *GD*, S. 37-40
- 1 Purcell, Edward T./Suter, Richard W. (1980): "Predictors of Pronunciation Accuracy: A Reexamination", *LL*, S. 271-287
- 3 Quetz, Jürgen (1977): "Pattern Practice - ein veraltetes Rezept?" *ZE*, H.1, S. 37-38
- 3 Quetz, Jürgen (1989): "Ist Grammatikunterricht noch zeitgemäß?", *Praxis*, S. 303-312
- 6 Raasch, Albert (1976): "Übungsvorschläge für den Transfer im Französischunterricht", *ZF*, S. 156-168
- 6 Raasch, Albert (1977): "Testen kommunikativer Fertigkeiten", *DNS*, S. 196-207
- Raasch, Albert (1978): *Situativer Französischunterricht*, München: Hueber
- Raasch, Albert (Hrsg.) (1983): *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht und seine pragmatische Begründung*, Tübingen: Narr
- 4 Raasch, Albert (1986): "Verbal und nicht-verbal: Sprache in der face-to-face-Kommunikation", in: Barrera-Vidal u.a., S. 253-268
- Raasch, Albert u.a. (Hrsg.) (1988): *Aspekte des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen*, Frankfurt/M.: Diesterweg
- 6 Raasch, Albert (1990): "Interkulturelle Diskurskompetenz", *Praxis*, S. 11-13
- 6 Radden, G. (1983): "Fremdsprachliche Varietäten im kommunikativen Handeln", in: Raasch, S. 75-91

- 5 Radice, F.W. (1978): "Using the Cloze Procedure as a Teaching Technique", *ELT*, Bd. 32, 1977/78, S. 201-204
- 6 Raffinot, Jean-Paul (1988): "Techniques et pédagogie de l'expression orale", *FM. H.* 215, S. 43-49
- 7 Raimes, Ann (1983): *Techniques in Teaching Writing*, New York: OUP
- 7 Raimes, Ann (1985): "What Unskilled ESL Students Do as They Write: A Classroom Study of Composing", *TESOL*, S. 229-258
- 7 Raimes, Ann (1987): "Why Write? From Purpose to Pedagogy", *ETF*, H. 4, S. 36-41 und 55
- 1 Raith, Joachim (1984): "Die Funktion und Relevanz prosodischer Systeme im Interaktionsprozeß", *DNS*, S. 513-544
- 1 Raith, Joachim (1986): "Prosodie: Englisch als Fremdsprache, Deutsch als Basissprache", *DNS*, S. 478-496
- 6 Raith, Josef (1968): "Debating and Discussing", *DFU*, H.8, S. 56-63
- 6 Rampillon, Ute (1989): "Englisch lernen - wozu? Zur Entwicklung interkultureller Gesprächskompetenz im Englischunterricht der Sekundarstufe I", *NM*, S. 7-11
- 6 Rattunde, Eckhard (1972): "Dialog- und Kommentarhaltung im audiovisuellen Französischunterricht", *DNS*, S. 561-569
- 2 Rattunde, Eckhard (Hrsg.) (1979): "Wortschatz", *DNS*, H. 4
- Rattunde, Eckhard (Hrsg.) (1984): "Video im Fremdsprachenunterricht", *DNS*, H. 3
- 7 Rau, Hans A. (1985): "Autobiographisches und fiktionales Schreiben im DaF-Unterricht", *Info DaF*, H. 1, S. 68-71
- 4 Raue, Helmut (1983): "Die Arbeit mit französischen Schulfunksendungen. Anregungen für die Sekundarstufe I", *Praxis*, S. 22-30
- 5 Raue, Helmut (1987): "Die Spracherwerbsstufe als Vorbereitung auf die Arbeit mit authentischen Texten in der Aufbaustufe", *DFU*, H. 84, S. 23-29
- Rauhut, Monika (1986): "Planmäßige Entwicklung der Selbstkontrolle", *FU*, S. 403-404
- 6 Raupach, Manfred (1983): "Analysis and Evaluation of Communicative Strategies", in: Faerch/Kasper, S. 199-209
- 6 Rawley, Lee Ann (1983): "Acquiring the Dialogue: Providing Input by Using a Fusion of Skills Technique", *FLA*, S. 459-
- 7 Redling, Julius (1979): "Persönlicher Brief und Leserbrief im kommunikativen Englischunterricht", *NM*, S. 35-39
- 3 Reinhardt, Edith (1970): "Gestaltung methodisch aufbereiteter Sprachtonbänder zur Festigung morphologisch-syntaktischer Strukturen", *DaF*, S. 204-205
- 4 Reisener, Helmut (1972a): "Zur Definition von Kommunikation als Lernziel für den Fremdsprachenunterricht", *DNS*, S. 197-202
- 4 Reisener, Helmut (1972b): "'Hören' und 'Verstehen': didaktische Konsequenzen", *DNS*, S. 625-628
- Reisener, Helmut (Hrsg.) (1974): *Fremdsprachen in Unterricht und Studium*, München
- 1 Reisener, Helmut (1978): "Englischunterricht und Leserechtschreibschwäche", *DFU*, H. 46, S. 49-60
- 4 Reisener, Helmut (1979): "Lernziel: Rezeptive Kompetenz im Fremdsprachenunterricht", in: Neuner (1979a), S. 137-145
- 4 Reisener, Helmut (1982): "Hörverstehensschulung im Englischunterricht der Sekundarstufe I", *DFU*, H. 63, S. 214-223
- 1 Renard, Raymond (1971): *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris: Didier
- 1 Renard, Raymond (1974a): "La méthodologie SGAV: une problématique de l'engagement", *ZF*, H. 3, S. 12-16
- 1 Renard, Raymond (1974b): "Savoir ce que l'on dit? Sur l'influence de la compréhension du message sur le processus audiophonatoire", *FM. H.* 103, S. 55-58
- Réquédat, François (1966): *Les exercices structuraux*, Paris: Hachette/Larousse
- 1 Reschen, Sieglinde (1987): "Stiefkind Aussprache. Zur Aussprache und Intonationsschulung im Fachbereich Anglistik", *DNS*, S. 499-507
- 2 Richards, Jack (1976): "The Role of Vocabulary Teaching", *TESOL*, S. 77-89
- 6 Richards, Jack (1980): "Conversation", *TESOL*, S. 413-432
- 4 Richards, Jack (1983): "Teaching Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure", *TESOL*, S. 219-240
- 6 Richards, Jack (1985): "Conversational Competence Through Role Play Activities", *RELC*, H. 1, S. 82-100
- Richterich, R. u.a. (1969): *Handbuch für einen aktiven Sprachunterricht*, Heidelberg: Groos
- Richterich, René (1974): "Les motivations à l'écriture et à la lecture en langue étrangère", *FM*, H. 109, S. 21-25
- 6 Richterich, René/Scherer, Nicolas (1975): *Communication orale et apprentissage des langues*, Paris: Hachette
- 5 Rickheit, Gert (1985): "Psycholinguistik der Textverarbeitung", *Studium Linguistik*, Heft 17/18, S. 1-78
- 4 Rietschel, Karin (1982): "Zum verstehenden Hören im Grundkurs Englisch", *FU*, S. 281-3 282

- 6 Rings, Lana (1986): "Authentic Language and Authentic Conversational Texts", FLA, S. 203-208
- 7 Rinke, Ernst Rudolf (1980): "Textanalytische Unterrichtsverfahren als Vorbereitung zur schriftlichen Sprachäußerung", ZD, H. 3, S. 38-45
- 6 Rinvoluceri, Mario (1985): "Get Your Students to Tell You a Story", ZE, H. 1, S. 1-3
- 4 Rinvoluceri, Mario (1988): "Dictation - an Old Technique Renewed", Englisch, S. 93-95
- 6 Risse, Jean (1975): "L'entraînement à la conversation à partir d'un support visuel", FM, H. 110, S. 27-29
- Rivers, Wilga M. (1968): *Teaching Foreign Language Skills*, Chicago u.a.: University of Chicago Press
- 6 Rivers, Wilga M. (1973): "Nos étudiants veulent la parole", FM, H. 94, S. 23-30
- Rivers, Wilga M. (1976): "Individualized Instruction and Cooperative Learning: Some Theoretical Considerations", DNS, S. 408-423
- 5 Rivers, Wilga M./Mitchell Dell'Orto, Kathleen (1977): "Reading for Information", ZE, H. 2, S. 1-5
- 2 Rivers, Wilga M./Temperley, Mary (1977): "Building and Maintaining an Adequate Vocabulary", ETF, H. 1, S. 2-7
- Rivers, Wilga M./Temperley, Mary S. (1978): *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*, New York: O.U.P.
- 5 Rivers, Wilga M. (1978): "La compréhension de l'écrit: apprentissage et enseignement de la lecture. Quel type de relation? FM, H. 141, S. 16-24
- 4 Rivers, Wilga M. (1980): "Hearing and Comprehending", ETF, H. 4, S. 16-19
- 4 Rivers, Wilga M. (1986): "Comprehension and Production in Interactive Language Teaching", MLJ, S. 1-7
- 6 Roß, K. (1976): "Überlegungen zur Erstellung und Durchführung einer Simulation", DNS, S. 39-51
- 7 Robb, Thomas u.a. (1986): "Salience of Feedback on Error and Its Effects on EFL Writing Quality", TESOL, S. 83-95
- 1 Roberts, Jon (1983): "Teaching with Functional Materials: The Problem of Stress and Intonation", ELT, S. 213-220
- 6 Roberts, Jonathan (1980): "Appropriate Speaking Through Cue Cards", ELT, Bd. 34, 1979/80, S. 285-287
- 2 Robinson, Peter J. (1988): "A Hallidayan Framework for Vocabulary Teaching - an Approach to Organising the Lexical Content of an EFL Syllabus", IRAL, S. 229-238
- 5 Rocca, Carla/Serafini, Donella (1985): "Cuisiner la grammaire", FM, H. 196, S. 70-73
- 4 Rockey, Randall (1983): "A Guide to Listening-Comprehension Exercises", ETF, H. 4, S. 15-20
- 4 Röder, Ilsetraud (1986): "Zur Entwicklung des Hörens und zu damit verbundenen Problemen beim Übergang zur Hochschule", FU, S. 414-417
- 1 Rösel, Peter (1985): "On Some of the Forms and Causes of Pronunciation Impairments", IRAL, S. 33-45
- 3 Roeske, Elfriede (1968): "Der Situationsbezug als Prinzip der Sprachlaborarbeit", Praxis, S. 394-401
- 3 Roeske, Elfriede (1970): "Probleme bei der Differenzierung in der Sprachlaborarbeit des englischen Anfangsunterrichts", Praxis, S. 52-60
- 6 Rohm, Hertha (1986): "Bereitstellen von Sachinhalten zur Erleichterung produktiver Sprachtätigkeiten", FU, S. 162-166
- 3 Rohrer, Josef (1970): "Kriterien für die Beurteilung von response-gesteuerten Übungsstoffen zur Grammatik von Fremdsprachen", *Der Sprachmittler*, S. 77-90
- 2 Rohrer, Josef (1978): *Die Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*, Bochum: Kamp
- 2 Rohrer, Josef (1985a): "Lernpsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit", DNS, S. 595-612
- 4 Rohrer, Josef (1985b): "Was ist fertigkeitorientierter Sprachunterricht?", *Lebende Sprachen*, H. 2, S. 65-70
- 6 Rollet, J. (1970): "Entraînement à l'expression orale et à l'expression écrite", FM, H. 71, S. 17-24 und H. 72, S. 16-24
- 2 Roos, Eckhard (1975): *Kollokationsmöglichkeiten der Verben des Sehvermögens im Deutschen und Englischen*, Bern u. Frankfurt/M.: Lang
- 2 Roos, Eckhard (1985): "Kontrastive Überlegungen zur deutschen, englischen und französischen Idiomatik", SLWU, S. 74-80
- 2 Roos, Eckhard (1988): "Linguistik und Wortschatzarbeit", FuH, H. 22, S. 60-73
- 3 Roquigny, Philippe (1975): "Stimulus et exercices structuraux", FM, H. 112, S. 32-39
- 5 Ross, Ingrid (1980): "Englische Lektüre im 3. bis 6. Lernjahr", Praxis, S. 16-22
- 3 Roth, E. (1969): "3 Phasenübungen im Sprachlabor und Klassenraum", *Das Sprachlabor und der audiovisuelle Unterricht*, S. 14-19
- Roth, Heinrich (1976): *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, Hannover: Schroedel
- Roth, Heinrich (8. Aufl. 1972): *Begabung und Lernen*, Stuttgart: Klett
- 3 Roth, R.W. (1976): "A Case for Teaching and Testing Grammar in Context", Praxis, S. 254-261
- 6 Rott, Heinz (1973): "Methodische Stufen zur Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit der Schüler im neu-sprachlichen Unterricht", DaF, S. 236-243
- 2 Rudska, B. u.a. (1981): *The Words You Need*, London: McMillan
- 2 Rudska, B. (1985): *More Words You Need*, London: Mcmillan

- 6 Rück, Heribert (1986a): "Kommunikative Textarbeit im Französischunterricht der Sekundarstufe I", DNS, S. 431-442
- 6 Rück, Heribert (1986b): Redemittel des Französischen, Stuttgart: Klett
- 6 Rück, Heribert (1987): "Der Sketch als Interaktionsmuster. Vorschläge zur Einbindung dieser Textart in einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht", NM, S. 149-153
- 5 Rück, Heribert (1990): "Leseschulung im Französischunterricht, Praxis, S. 279-287
- 6 Ruf, Fritz (1986): "Schülerreferate im Französischunterricht", DFU, H. 80, S. 267-272
- Ryan, Ellen Bouchard (1983): "Social Psychological Mechanisms Underlying Native Speaker Evaluation of Non-Native Speech", SSLA, S. 148 ff.
- 5 Ryding, Allan (1986): "Bringing the Reading Passage Back to Life", ZE, H. 3, s. 33-34
- 5 Sacco, Steven J. (1987): "Crap Detecting: An Approach to Developing Critical Reading and Thinking Skills in the Foreign Language Curriculum", FLA, S. 57-62
- 3 Sachs, Sabine (1971): "Die Gestaltung und die Verwendung von Gesprächsmustern als grammatische Lern- und Übungseinheiten im Russischunterricht", FU, S. 64-67
- 6 Sachs, Sabine (1972a): "Einige Gedanken zum Problem sprachlicher Handlungen im Fremdsprachenunterricht", DaF, S. 274-280
- 3 Sachs, Sabine (1972b): "Gesprächsstruktur und darauf beruhende grammatische Übungen im Fremdsprachenunterricht", DaF, S. 110-116
- 3 Sager, J.C. (1969): "The Language Laboratory and Contextual Teaching Methods", IRAL, S. 217-229
- 7 Saget, Pierre (1985): "Le plaisir d'écrire", FM, H. 192, S. 51-59
- Salimbene, Suzanne (1981): "Non-Frontal Teaching Methodology and the Effects of Group Cooperation and Student Responsibility in the EFL Classroom", ELT, Bd. 34, 1980/81, S. 89-94
- Salistra, I.D. (1962): Methodik des neusprachlichen Unterrichts, Berlin: Volk und Wissen
- 6 Sallaberger, I. (1981): "Von der Übungsfrage zum Gespräch", ZF, S. 143-147
- 1 Sally, Ovaiza (1976): "The Teaching of Spelling", ELT, Bd. 30, 1975/76, S. 219-224
- 7 Sampson, Gloria Paulik (1981): "A Functional Approach to Teaching Writing", ETF, H. 3, S. 10-13
- 3 Sander, Jürgen (1985): "Saber y practicar. Über das Nebeneinander von kognitiver Einsicht und Habitualisierung im Spanischunterricht", FU, H. 75, S. 199-203
- 6 Sanders, Austin (1980): "Activities for Communication Practice", ETF, H. 4, S. 30-32
- 6 Sanders, Carol (1977): "Improvisations and Oral Competence", ELT, Bd. 31, 1976/77, S. 280-284
- 4 Sandtfoß, Ilsetraut (1979): "Komponentenübungen und Texte zum verstehenden Hören", FU, S. 233-236
- 6 Santoni, Georges V. (1974): "An Integrated Approach, through Linguistic and Cross-Cultural Exercises to Advanced Conversation", FLA, S. 425-434
- 1 Sauer, Fritz Joachim (1974): "Vorenthaltene Intonation als Störfaktor bei Ausspracheschulung", ZD, S. 84-87
- 1 Sauer, Fritz Joachim (1978): "Didaktische Skizze eines pragmatischen Ausspracheunterrichts", ZD, H. 2, S. 42-45
- 1 Sauer, Helmut (1975): "Diskriminationsvermögen im Primarschulalter - Untersuchungen zu Musikalität und Spracherwerb", Praxis, S. 237-245
- Sauer, Helmut (1987): "Der integrative Weg des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen", in: Melenk u.a., S. 540-546
- 4 Sauter, Michael P. (193 84): "Zur Arbeit mit authentischen Rundfunktexten im Englischunterricht der Sekundarstufe II. Eine einführende Unterrichtsreihe", Praxis, S. 124-135
- 7 Savignon, Sandra (1983): Communicative Competence. Theory and Practice. Readings, Ma: Addison
- 6 Scanlan, Timothy (1987): "Improving Fluency in Spoken French through a Study of Native Pause Behavior", FLA, S. 345-352
- Scarbrough, D.R. (1981): "Interaction and the Individual", ELT, Bd. 34, 1980/81, S. 83-89
- 7 Scarcella, Robin C. (1984): "How Writers Orient Their Readers in Expository Essays: A Comparative Study of Native and Non-Native English Writers", TESOL, S. 671-688
- 6 Schäfer, Gisela (1988): "Erarbeiten von Dialogen: 'At a restaurant'", Englisch, S. 89-93
- Schaefer, Klaus (1967): "Die Übung im Englischunterricht der Unter- und Mittelstufe", DNS, S. 278-288
- 4 Schaefer, Klaus (1975): "Hörverständnistests im Englischunterricht", Praxis, S. 264-275
- 5 Schank, R.C. (1982) Reading and Understanding - Teaching from the Perspective of Artificial Intelligence, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum
- 6 Scharf, Arnold (1974): "Hauptziel: Mündliche Sprachausübung (1 und 2)", FU, S. 61-66 und 136-141
- 6 Scharf, Siegfried/Helbig, Helga (1973): "Auslösung von Gesprächen in der Fremdsprache mit Hilfe außersprachlicher Impulse", DaF, S. 27-36
- 5 Scheffers-Ferraz, Dominique/Cles, Uta von (1986): "Lesekurs Französisch für Anfänger: Lehrmaterialien zum Erwerb von Lesefähigkeiten in Französisch als Fremdsprache", BBS, S. 99-127
- 2 Scherfer, Peter (1988): "Überlegungen zum Wortschatzlernen im Fremdsprachenunterricht", in: Raasch u.a., S. 28-50

- 2 Scherfer, Peter (1989): "Wortschatzübungen", in: Bausch u.a., S. 193-195
- 6 Schiefer, Bruno/Schmitz, Dagmar (1976): "Möglichkeiten der Pragmalinguistik in den ersten zwei Jahren Englischunterricht", Praxis, S. 355-365
- 2 Schier, Jürgen (1977): "Wortbildung und Fremdsprachenunterricht", Englisch, S. 26-29
- 5 Schier, Jürgen (1990): "Lesen und Verstehen im Fremdsprachenunterricht", NM, S. 149-161
- 3 Schiffler, Ludger (1971): "Pour des exercices structuraux dialogués", in: Delattre, S. 133-145
- 6 Schiffler, Ludger (1985): "Der Lehrer als 'ghostspeaker' im Anfangsunterricht", Französisch heute, S. 157-163
- 7 Schiller, Astrid (1985): "Brieftausch im Französischunterricht", NM, S. 173-176
- 2 Schlecht, Günter (1976): "Komponenten und Fügungspotenzen lexikalischer Lerneinheiten", FU, S. 417-421
- 2 Schleifer, Aliah (1985): "Reaching Out: A Strategy for Advanced Vocabulary Acquisition", ETF, H. 2, S. 11-15
- 2 Schlepper, Wolfgang (1979): "Zur Wortschatzarbeit auf der Sekundarstufe II", NM, S. 177-183
- 4 Schlicht, Michael (1982): "Einige Bemerkungen zum Üben von Hörverständnissen am Beispiel japanischer Lerner", ZD, H. 4, S. 50-52
- 3 Schlierike, Harald (1983): "Festigung grammatischer Strukturen durch Verwendung englischen Liedgutes", Englisch, S. 1283-132
- 7 Schlotterer, Wanda (1988): "Gedichte schreiben", Französisch heute, S. 147-150
- 1 Schmidt, Burghard (1977): "Nasal-Terzett. Ein phonetisches Lernspiel für den Französisch-Unterricht, DFU, H. 41, S. 56-59
- 1 Schmidt, Lothar (1989): "Phonetische Übungen im Sprachlabor", DaF, S. 44-50
- 6 Schmidt, Reiner (1976): "Die Entwicklung von Sprechfertigkeiten bei ausländischen Schülern in der BRD", ZD, H. 2, S. 26-34
- 2 Schmitz, Albert (1987): "Puzzles and games - Wortschatzarbeit kann motivieren", Englisch, S. 66-68
- 6 Schmidt-Radefeldt, Jürgen (1974): "Fremdsprachenunterricht, Dialoggrammatik und Sprecherwechselregeln des Französischen", LuD, S. 98-109
- 3 Schneider, Bruno (1971): "Kritische Anmerkungen zu den audio-lingualen Übungstypen im fremdsprachlichen Unterricht", Praxis, S. 56-66
- 1 Schneider, Bruno (1977): "Kognitive Momente in der Ausspracheschulung. Unterrichtspraktische Aspekte", DFU, H. 41, S. 49-55
- 2 Schneider, Franz (1990): "Vorherrschende Unterrichtspraxis - ein Kommunikationskiller", NM, S. 178-180
- 1 Schneiderman, Eta u.a. (1988): "Second-Language Accent: The Relationship between Discrimination and Perception in Acquisition", LL, S. 1-19
- 1 Schnitzer, Marc L. (1974): "Applied Generative Phonology: A Methodology for Teaching Pronunciation", IRAL, S. 289-305
- 2 Scholtes, Gertrud (1981): "Mehrdeutigkeit von Verben als sprachliches und didaktisches Problem", DNS, S. 223-236
- 1 Schrand, Heinrich (1966): "Hörschulung im Sprachlabor", Das Sprachlabor und der audiovisuelle Unterricht, S. 22-24
- 1 Schrand, Heinrich (1967a): "Praktische Übungen zur Betonung und Intonation", Das Sprachlabor und der audiovisuelle Unterricht, S. 87-92
- 1 Schrand, Heinrich (1967b): "Die Schulung der Aussprache in der Laborarbeit", Das Sprachlabor und der audiovisuelle Unterricht, S. 1-10
- 3 Schrand, Heinrich (1968a): "'Meaningful Drills'. Praktische Hilfen zur Erarbeitung von kommunikativen Übungen", Das Sprachlabor und der audiovisuelle Unterricht, S. 91-94
- 3 Schrand, Heinrich (1968b): "Von mechanischen Drills zu kommunikativen Übungen", DFU, H.8, S. 38-46
- 5 Schrand, Heinrich (1981a): "Übungen zur Entwicklung des Leseverstehens", ZE, H. 2, S. 1-9
- 2 Schrand, Heinrich (1981b): "Lernspiele zur Wortschatzfestigung", ZE, H. 4, S. 8-9
- 6 Schrand, Heinrich (1986): "What Would You Say? The Quick Reply in the Unexpected Situation", ZE, H. 2, S. 7-8
- 6 Schratz, Michael (1980): "Vom aktiven Hören zum produktiven Sprechen: Gruppenunterrichtliche Verfahren zur Integration fremdsprachlicher Fertigkeiten", Englisch, S. 41-47
- 4 Schratz, Michael (1981): "Ist mangelnde Ausdrucksfähigkeit auf unzureichendes verstehendes Hören zurückzuführen? DNS, S. 103-114
- 4 Schratz, Michael (Hrsg.) (1984): Englischunterricht im Gespräch. Probleme und Praxishilfen, Bochum: Kamp
- 6 Schroeder, Aribert (1979): "Über den Aufbau kommunikativ-argumentativer Fertigkeiten unter Einbeziehung von Werbetexten", DFU, H. 52, S. 28-36
- 5 Schröder, Hartmut (1986): "Zur Arbeit mit sozialwissenschaftlichen Fachtexten in Sprachlehrveranstaltungen Deutsch als Fremdsprache", Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, S. 252-263
- Schröder, Konrad (1973): "Sprachunterricht, Sprachenpolitik und internationale Kommunikation", in: Hüllen 1973, S. 138-151

- Schröder, Konrad/Finkenstaedt, Thomas (Hrsg.) (1977): Reallexikon der englischen Fachdidaktik, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- 2 Schröder, Konrad (1985): "Wortschatzunterricht, Wortschatzerwerb und Umgang mit Wörterbüchern. Eine Bibliographie für die Jahre 1973-1984", DNS, S. 652-669
- 2 Schröder, Konrad (Hrsg.) (1985): "Wörterbücher und Wortschatzerwerb", DNS, H. 6
- 6 Schröder-Albers, H. (1977): "Ein Erfahrungsbericht um Thema Interaktion", ZD, S. 41-43
- Schubel, Friedrich (5. Aufl. 1971): Methodik des Englischunterrichts, Frankfurt/M.: Diesterweg
- 5 Schulz, Reinhard (1971): "Comprehension - eine wertvolle Arbeitsform in der Texterschließung", DNS, S. 109-123
- 4 Schulz, Reinhard (1972): "Listening Comprehension - eine weitere Lehr- und Lernhilfe für den Englischunterricht auf der zweiten Spracherlernungsstufe", DNS, S. 441-451
- 5 Schulz, Reinhard (1974): "Lesen/Verstehen (Reading Comprehension). Ein wichtiger Teil rezeptiver Kompetenz", DNS, S. 429-441
- 5 Schulz, Reinhard (1981): "Lesen/Verstehen: Ausbildung von Arbeits-, Übungs- und Interpretationstechniken im schülerbezogenen Fremdsprachenunterricht der 9. und 10. Klasse", NM, S. 195-205
- 4 Schulz, Reinhard (1988): "Die Fertigkeit Hören/Verstehen im Fremdsprachenunterricht", DFU, H. 88, S. 4-7
- 3 Schulz, Renate A. (1979): From Manipulation to Communication, ACTFL Materials Center
- 5 Schulz, Renate A. (1981): "Literature and Readability: Bridging the Gap in Foreign Language Reading", MLJ, S. 43-53
- 5 Schulz, Renate A. (1983): "From Word to Meaning: Foreign Language Reading Instruction after the Elementary Course", MLJ, S. 127-134
- 5 Schulz, Renate A. (1984): Second Language Reading Research: From Theory to Practice, FLA, S. 309-312
- 4 Schumann, Adelheid (1974): "Zur landeskundlichen Ausrichtung von Hörverständnisübungen im Sprachlabor", Praxis, S. 408-418
- 4 Schumann, Adelheid (1978): "Linguistische und lernpsychologische Grundlagen des Hörverstehens im Französischunterricht", DFU, H. 47, S. 32-45
- 4 Schumann, Adelheid u.a. (Hrsg.) (1984): Hörverstehen. Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht der Hochschule, Tübingen: Narr
- 1 Schutrak, Ingeborg (1971): "Übungen zur Satzintonation im Russischunterricht der Klassen 7 bis 9", FU, S. 537-544
- 6 Schwerdtfeger, Inge Christine (1974): "Sprechttests und Personalisierung des Fremdsprachenunterrichts", DFU, H. 31, s. 47-57
- 4 Schwerdtfeger, Inge Christine (1981): "Hörverstehen als Ritual", EAST, S. 426-4314
- 6 Schwerdtfeger, Inge Christine (1987): Alltag und Fremdsprachenunterricht - eine Streitschrift gegen die Schweigsamkeit, München: Hueber
- 7 Schwerin von Krosigk, Ulrike (1987): "Textproduktion nach Bildvorlagen", DFU, H. 82, S. 9-11
- 5 Scott, M. u.a. (1984): "Using a 'Standard Exercise' in Teaching Reading Comprehension", ELT, S. 114-120
- 1 Scotti-Rosin, Michael (1974): "Veränderungen im Phoneminventar des Französischen und ihre Berücksichtigung im Französischunterricht", Praxis, S. 63-72
- 6 Scullard, Sue (1986): "Teaching Speaking Skills: From Role Play to Communicative Competence via Information-Gap and Opinion-Gap Activities. One Teacher's Approach", BJLT, S. 83-86
- Searle, John R. (2. Aufl. 1970): Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language, Cambridge
- Segermann, Krista (1974): "Zur Überwindung des Methodenstreits in der fachdidaktischen Diskussion", Praxis, S. 339-353
- Segermann, Krista (1980): "Lehrwerkkritik für die Sekundarstufe II: Kriterien zur Beurteilung fremdsprachlicher Kursmaterialien", NM, S. 62-68
- Segermann, Krista (1980): "Lehrwerkkritik für die Sekundarstufe II: Zur theoretischen Begründung von Beurteilungskriterien", NM, S. 100-107
- Segermann, Krista (1987): "Entwicklungsmöglichkeiten von Kontaktprogrammen zur gezielten Vorbereitung von Auslandsaufenthalten deutscher Studenten und Wissenschaftler nichtsprachlicher Fächer", FuH, S. 20-37
- Segermann, Krista (1989): "Zur Entwicklung eines hochschulspezifischen Fremdsprachencurriculums für HAF-Kurse. Skizzierung eines Projekts", FuH, S. 3-24
- Segermann, Krista (1990): "Mut zum Sprachenlernen für Europa", Englisch, S. 47-52
- Segermann, Krista (1991): "Studentenaustausch als Kursprinzip (Bi-kulturelle Begegnungen zur Vorbereitung auf die Mobilität in Europa)", in: H. Pürschel/D. Wolff (Hrsg.): Sprachen für Europa, Bochum: AKS, S. 532-545
- Segermann, Krista (1992): "Der Einfluß bikultureller Begegnungen auf das Sprachenlernen für Europa", Praxis, S. 3-9
- 2 Seidel, Beate (1987): "Aspekte der Wortbildungsarbeit im Englischunterricht", FU, S. 424-429

- 1 Seidenberg, Mark S. u.a. (1984): "When Does Irregular Spelling or Pronunciation Influence Word Recognition?", JVLVB, S. 383-404
- 6 Selinker, Larry (1972) "Interlanguage", IRAL, S. 209-232
- 6 Sell, Rainer (1977): "Early Emphasis on Speaking: An Associative Approach to Foreign Language Learning", FLA, S. 103-113
- 6 Seltmann, Wolfgang (1974): "Jede Sprechleistung bedarf der organisierten inneren Vorbereitung", FU, S. 66-74
- 5 Seltmann, Wolfgang (1978): "Zur Effektivierung des fachbezogenen Lesens", DaF, S. 324-331
- 7 Semke, Harriet D. (1984): "Effects of the Red Pen", FLA, S. 195-202
- 2 Sen, Ann Louise (1983): "Teaching Vocabulary through Riddles", ETF, H. 2, S. 12-17
- 7 Sharwood-Smith, Michael (1974): "Teaching Written English: Problems and Principles", ETF, H. 3, S. 8-12
- 7 Sharwood-Smith, Michael (1976): "New Directions in Teaching Written English", ETF, H. 2, S. 2-7
- 4 Sheerin, Susan (1987): "Listening Comprehension: Teaching or Testing", ELT, S. 126-131
- 2 Siebert, Hans-Joachim (1977): "Methodische und linguistische Überlegungen zur Betrachtung lexikalischer Einheiten eines Wortschatzbereiches", DaF, S. 96-105
- 2 Siebold, Jörg (1973a): "Ein Übungsvorschlag zur Festigung lexikalischer Kenntnisse im Englischunterricht", FU, S. 355-358
- 2 Siebold, Jörg (1973b): "Systematisierung lexikalischer Kenntnisse im Englischunterricht", FU, S. 565-566
- 2 Siebold, Jörg (1974): "Lexikkenntnisse müssen disponibel sein", FU, S. 80-83
- 3 Siebold, Jörg (1975): "Möglichkeiten kommunikativer Übungsgestaltung im Englischunterricht", FU, S. 582-591
- 6 Siebold, Jörg (1977): "Eine Bildgeschichte als Grundlage für die Entwicklung des freien Sprechens", FU, S. 185-186
- 1 Siegrist, Ottmar K. (1986): "Englisch [c] = deutsch [k] bzw. [z]", Englisch, S. 8-10
- 6 Siekmann, Manfred/Hellwig, Karlheinz (1988): "Authentische Bildergeschichten im Englischunterricht, Teil II: Praktische Anwendung", DNS, S. 386-404
- 7 Siepe, Hans T. (1981): "Poetische Rezepte - Rezepte für Poetisches", DNS, S. 279-294
- 5 Silberstein, Sandra (1987): "Let's Take Another Look at Reading: Twenty-Five Years of Reading Instruction", ETF, H. 4, S. 28-35
- Sinclair, J.M.H./Coulthard, R.M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*, New York: OUP
- 5 Single, Rainer (1976): "Der 'Reading Comprehension Test'- Bericht über eine Abschlußprüfung für die Realschule", Praxis, S. 122-129
- 6 Sinnema, John R. (1971): "Rotation Drills in Teaching Conversation", MLJ, S.269-271
- 4 Sittler, E.V. (Hrsg.) (1975): *Die Logik des Hörens: Besser Hören = Besser Lernen*, Düsseldorf: Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts der Landeshauptstadt Düsseldorf, Heft 26
- 6 Skelton, John (1984): "Retelling Stories", ETF, H. 4, S. 9-11 und 16
- Skowronek, Barbara (1984): "Der sprachliche Fehler im gesteuerten Fremdsprachenunterricht im Gefüge der Interimsprache und der Sprachnorm", GD, S. 39-46
- 6 Slaney, Noel (1986): "Conversations libres: Beyond the Conversation Card", BJLT, S. 98-103
- Smirnowa, S.A. (1966): "Kommunikative Übungen im Englischunterricht", FU, S. 119-120 und 124
- 5 Smith, Alfred N. (1976): "Combining Structure Drills and Reading Comprehension Exercises to Teach Literature", FLA, S. 525-529
- 3 Smith, Clyde R. (1981): "Contextualizing Pattern Drills: the 'German Circles Games'", FLA, S. 203-208
- Sommerfeld, Marianne (1986): "Zur Arbeit mit einem Analyseheft (Fehlerkartei)", FU, S. 267
- 5 Sonka, Amy L. (1979): "Reading Has to Be Taught, Too", ETF, H. 1, S. 2-6
- 5 Soulé-Susbielles, Nicole (1987): "Improving Students' Competence in Foreign-Language Reading", ELT, S. 198-203
- 2 Spörl, Friedrich (1990): "Wörterlernen, aber wie?", Praxis, S. 259-263
- 5 Spack, Ruth (1985): "Literature, Reading, Writing, and ESL: Bridging the Gaps", TESOL, S. 703-725
- 4 Spehr, Gisela (1978): "Herausbildung kommunikativen Könnens im Hören", FU, S. 27-29
- 4 Spehr, Gisela (1984): "Entwicklung des verstehenden Hörens im Fach Englisch", FU, S. 164-167
- 6 Speight, Stephen (1985): "Aspects of Conversation", Praxis, S. 273-281
- 6 Speight, Stephen (1986): *Basic Conversation. Strategies, Situations, Dialogues*, Stuttgart: Klett
- 4 Sperber, J. (1972): "Von kommunikativen Sprachlaborübungen zu Verständnisübungen", ZE, H. 3, S. 16-23
- 6 Spinelli, Emily/Siskin, H. Jay (1987): "Achieving Communicative Competence Through Gambits and Routines", FLA, S. 393-401
- 5 Spiro, R.J. u.a. (Hrsg.) (1980): *Theoretical Issues in Reading Comprehension. Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum

- 3 Spolsky, Bernard (1966): "A Psycholinguistic Critique of Programmed Foreign Language Instruction", IRAL, S. 119-129
- Spolsky, Bernard (1979): "Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage, and Other Useful Fads", MLJ, S. 250 ff.
- Stack, E. M. (1960): *The Language Laboratory and Modern Language Teaching*, New York: Oxford UP (Dt. Übersetzung von R. Freudenstein: *Das Sprachlabor im Unterricht*, Berlin/Bielefeld: Cornelsen, 1966)
- 7 Stalb, Heinrich (1979): "Die Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht", ZD, H. 4, S. 24-34
- Stammerjohann, Haro (1983): *Französisch für Lehrer. Linguistische Daten für Studium und Unterricht*, München: Hueber
- 5 Statman, Stella (1979): "Testing Reading Comprehension: Multiple-choice v. Short-answer Questions", ELT, Bd. 33, 1978/79, S. 304-306
- Statman, Stella (1980): "Peer Teaching and Group Work", ELT, Bd. 34, 1979/80, S. 124-125
- 7 Steed, James F. (1981): "Narrative Constructions", ETF, H. 3, S. 7-9
- 5 Steffensen, Margaret S./Joag-Dev, Chitra (1984): "Cultural Knowledge and Reading", in: Alderson/Urquhart, S. 48-64
- 3 Steiger, J. (1970): "Vorzüge und Grenzen der Patternpraxis", DaF, S. 194
- 2 Stein, Gabriele (1974): "Word-Formation and Language Teaching", DNS, S. 316-331
- 7 Stein, Oswald (1980): "Der zusammengefaßte Gänserrich. Einige Überlegungen zur 'summary'", Praxis, S. 135-143
- 6 Stein, Oswald (1990): "Die Sache mit dem Mündlichen", Praxis, S. 47-54
- 5 Steinberg, J.S. (1978): "Context Clues as Aids in Comprehension", ETF, H. 2, S. 6-9
- 6 Steinhilber, Jürgen (1982): *Didaktik des Spiels im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt/M.: Hirschgraben
- Steinmann, Theo (1985): *Re-creating Literary Texts. Arbeitsbuch Literatur*, München: Hueber
- 6 Steinmeyer, G. (1981): "Kommunikation als zentrales Lernziel? Gedanken zu einer Akzentverlagerung im gymnasialen Französischunterricht", DNS, S. 529-540
- 7 Stemmermann, Wolfgang (1987): "Themenorientiertes Referieren und Argumentieren im neusprachlichen Unterricht", NM, S. 17-25
- 2 Stentenbach, Bernhard (1981): "Systematische Wortschatzarbeit im Französischunterricht der Sekundarstufe I", DFU, S. 177-1852
- 2 Stenzel, Klaus (1981): "Arbeitsblätter zur Wortschatzarbeit", Praxis, S. 83-84
- 3 Stevick, Earl W. (1974): "The Meaning of Drills and Exercises", LL, S. 1-22
- Stevick, Earl W. (1976): *Memory, Meaning and Method*, Rowley, Mass.: Newbury House
- 5 Stevick, Earl W. (1984): "Similarities and Differences between Oral and Written Comprehension: An Imagist View", FLA, S. 281-283
- 5 Stiefenhöfer, Helmut (1986a): "Zur Theorie und Praxis fremdsprachlichen Lesens", BBS, s. 43-82
- 5 Stiefenhöfer, Helmut (1986b): *Lesen als Handlung*, Weinheim: Beltz
- 5 Stiefenhöfer, Helmut (1989): "Übungen zum Leseverstehen", in: Bausch u.a., S. 204-206
- 2 Stieglitz, Ezra (1983): "A Practical Approach to Vocabulary Reinforcement", ELT, S. 71-75
- 5 Stierle, Karlheinz: "Lernziel Lesen", in: Mainusch, S. 322-327
- 6 Stierwald, Hannelore (1977): "Beispiel zur situativen Gestaltung des Sprechens", FU, S. 186-192
- 5 Stille, Oswald (1974): "Zur Didaktik und Methode des sinnfassenden Lesens im Englischunterricht", NM, S. 82-90
- 1 Stock, Eberhard (1986): "Phonetik der deutschen Sprache. Ein komplexes Lehr- und Übungsmaterial für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache", DaF, S. 48 ff.
- 1 Stötzer, Ursula (1986): "Aussprachevarianten im Kontext, dargestellt an freien Wortverbindungen mit -en-Suffixen nach Eplosivlaut", DaF, S. 293-297
- 6 Stoldt, Peter, H. (1973): "Kontrolle mündlicher Sprechfertigkeit in Unterricht und Prüfung", Praxis, S. 33-42
- 2 Storch, Günther (1979): "Wortbildung und Fremdsprachenunterricht", ZD, H. 2, S. 2-13 und H. 3, S. 2-12
- 2 Storch, Günther/Storch-Luchs, Monika (1979): "Wortbildungsübungen im Fremdsprachenunterricht", ZD, H. 4, S. 11-23
- 6 Strauss, Dieter (1977): "Methodik des Sprechfertigkeitstrainings von Fortgeschrittenen", ZD, H. 2, S. 2-15
- 5 Strauss, Dieter (1984): "Zur Entwicklung des Leseverstehens im Unterricht von Anfängern", ZD, H. 4, S. 3-15
- 5 Strauß, Wolfgang (1977): "Some Remarks on Developing Communicative Abilities in Reading", FU, S. 290-296
- 1 Strecker, Bernd (1972): "Sind Sprachlabor und Tonbandkorrespondenz effektive Medien zur Ausspracheschulung?", ZE, H. 3, S. 30-37
- 6 Strecker, Bernd (1981): "Verfahren zur Messung freier Sprechfertigkeit in der Fremdsprache", DNS, S. 125-142

- 1 Strevens, Peter (1974): "A Rationale for Teaching Pronunciation: The Rival Virtues of Innocence and Sophistication", *ELT*, Bd. 28, 1973/74, S. 182-189
- Strevens, Peter (1977): *New Orientations in the Teaching of English*, Oxford: OUP
- 2 Strick, Gregory J. (1980): "A Hypothesis for Semantic Development in a Second Language", *LL*, S. 155-176
- 5 Strohner, Hans (1988): "Zentrale Planung oder dezentrale Kooperation? Adaptive Strategien des Textverstehens", *LB*, S. 481-496
- 2 Strucken, Ernst (1975): "Wortschatzarbeit und Wortschatztests im Fortgeschrittenenunterricht", *Praxis*, S. 432-435
- 4 Stüfe, Karl-Heinz (193 76): "Ein Verfahren zur Kontrolle des verstehenden Hörens", *FU*, S. 244-246
- 6 Sturm, Berthold (1982): "Die 'gebundene Diskussion' im Englischunterricht der Klasse 10. Darstellung einer Einzelstunde", *Praxis*, S. 33-38
- 7 Sturm, Berthold (1985): "Note-taking auf der Sekundarstufe I", *Praxis*, S. 10-15
- 4 Suenobo, Mineo u.a. (1986): "Listening Comprehension and the Process of Information Acquisition by Non-Native Speakers of English", *IRAL*, S. 239-248
- Svartvik, (Hrsg.): *Errata. Papers in Error Analysis*, Stockholm
- 5 Swaffar, Janet K. (1985): "Reading Authentic Texts in a Foreign Language: A Cognitive Model", *MLJ*, H. 1, S. 15-34
- 5 Swaffar, Janet K. (1988): "Readers, Texts, and Second Languages: The Interactive Processes", *MLJ*, S. 123-149
- 5 Swaffar, Janet K./Woodruff, M. (1978): "Language for Comprehension: Focus on Reading. A Report on the University of Texas German Program", *MLJ*, S. 27-32
- 7 Swales, John (1987): "Utilizing the Literatures in Teaching the Research Paper", *TESOL*, S. 41-68
- 3 Symma, Dieter (1969): "Sind situative Sprachlaborübungen nur eine unterhaltsame Spielerei?", *Praxis*, S. 413-419
- 1 Sypnicki, Józef (1984): "Les traits prosodiques dans l'enseignement d'une langue étrangère, à l'exemple du français", *GD*, S. 73-78
- 6 Szalai, Ute (1985): "Textmerkmale und ihr Einfluß auf die Übungsgestaltung im Fremdsprachenlehr- und -lernprozeß, dargestellt am Beispiel der monologischen Sprachausübung", *DaF*, S. 237-241
- 2 Töpfer, Alfred (192 67): "Assoziative Festigung des Wortschatzes", *DFU*, H. 2, S. 35-46
- 6 Table ronde (1983): "Qu'est-ce que le jeu de rôle?", *FM*, H. 176, S. 30-37
- 7 Tabor, Kenneth (1984): "Gaining Successful Writing in the Foreign Language Classroom!", *FLA*, S. 123-124
- 6 Taborn, Stretton (1976): "Conversation in the English Classroom - A British Teacher's Approach to the Problem of Motivation", *Praxis*, S. 26-34
- 1 Taborn, Stretton (1978): "But You Know What I Mean, Don't You? - Some Problems in Teaching Pronunciation", *Praxis*, S. 251-258
- 6 Taborn, Stretton (1983): "The Transactional Dialogue: Misjudged, Misused, Misunderstood", *ELT*, S. 207-212
- 3 Taggart, G. (1974): "L'utilisation de l'image dans les exercices structuraux", *Langue française*, S. 93-104
- 6 Takashima, Hideyuki (1986): "Using Telephone Conversations to Practice Speaking and Listening Comprehension", *ETF*, H. 4, S. 2-5
- 6 Tarone, Elaine (1983): "Some Thoughts on the Notion of 'Communication Strategy'", in: Faerch/Kapser, S. 61-74
- 1 Taylor, David S. (1981): "English Spelling: A Help Rather than a Hindrance", *ELT*, Bd. 35, 1980/81, S. 316-321
- 5 Taylor, David S. (1985): "Teaching Reading for Comprehension in the Context of English as a Second or Foreign Language", *BJLT*, S. 163-168
- 6 Taylor, B.P./Wolfson, N. (1978): "Breaking Down the Free Conversation Myth", *TESOL*, S. 31-39
- 6 Tempel, Liz/Roubaud, Marie-Noelle (1988): "Clés pour la fluidité verbale", *FM*, H. 220, S. 66-69
- 4 Templeton, Hugh (1977): "A New Technique for Measuring Listening Comprehension", *ELT*, Bd. 31, 1976/77, S. 292-299
- 1 Ternes, Elmar (1971 6): *Probleme der kontrastiven Phonetik*, Hamburg: Buske
- 5 Tetrault, Emery W. (1984): "In Support of a Natural Order in Second Language Reading", *FLA*, S. 313-315
- 4 Thalheim, Petra (1987): "Zu Komponentenübungen im Hören im Französischunterricht der Klasse 9", *FU*, S. 188-189
- 3 Themenheft (1966): "Numéro spécial sur les exercices structuraux", *FM*, H. 41
- 5 Themenheft (1969): "Probleme des neusprachlichen Lehr- und Lesebuches", *DFU*, H. 10
- 6 Themenheft (1971): "Les microconversations", *FM*, H. 78
- 7 Themenheft (1974): "L'écrit", *FM*, H. 109
- Themenheft (1976a): "Jeux et enseignement du français", *FM*, H. 123
- 5 Themenheft (1976b): "Textentschlüsselung", *DFU*, H. 39

- Themenheft (1977): Fehleranalyse/Fehlerbewertung", DNS, H. 1
- 6 Themenheft (1978a): "Gesprochene Sprache", DNS, H. 2
- 5 Themenheft (1978b): "Lire en français langue étrangère", FM, H. 141
- 7 Themenheft (1978c): "Schriftliche Arbeiten im fremdsprachlichen Unterricht", DFU, H. 48
- 6 Themenheft (1978d): "Sprache und Handeln", DNS, H. 3/4
- Themenheft (1979a): "Grammaire et français d'aujourd'hui", FM, H. 143
- 5 Themenheft (1979b): "Lektüren in der Sekundarstufe I", DFU, H. 51
- 6 Themenheft (1980a): "Pratiques de la communication", FM, H. 153
- Themenheft (1980b): "Methodenfragen: Gruppenarbeit im fremdsprachlichen Unterricht", DFU, H. 53
- 2 Themenheft (1981): "Sprachpraxis: Wortschatz und Wörterbuch", DFU, H. 59
- Themenheft (1982a): "Lernersprache", DNS, H. 6
- 7 Themenheft (1982b): "Pratiques de l'écrit", FM, H. 167
- 6 Themenheft (1984): "Interaction et communication", FM, H. 183
- 3 Themenheft (1985a): "Grammatik-Wiederholung bei typischen Fehlerquellen", DFU, H. 75
- 2 Themenheft (1985b): "Idiomatik", SLWU, H. 56
- 7 Themenheft (1985c): "Grammaire de texte", FM, H. 192
- Themenheft (1986a): "Computer im Fremdsprachenunterricht?", DNS, H. 2
- 2 Themenheft (1986b): "Wörter lernen. Wortschatz kontrollieren", DFU, H. 79
- 5 Themenheft (1986c): "Textarbeit und Textaufgabe", DNS, Nr. 4
- 6 Themenheft (1986d): "Erzählen - Zusammenfassen - Referieren", DFU, H. 80
- 2 Themenheft (1987a): "Wortschatz und Wortschatzlernen", FLuL
- 7 Themenheft (1987b): "Kreatives Schreiben in der Fremdsprache", DFU, H. 82
- 4 Themenheft (1988): "Hören und Verstehen", DFU, H. 88
- 3 Themendiskussion (1977): "ZE-Diskussion: Rollenspiel", ZE, H. 4, S. 1-16
- Themendiskussion (1983): "Die Schüler das Lernen lehren", FU,
- 5 Themenkreis (1976): "Erfahrungen und Meinungen zu Problemen der Herausbildung von Können im stillen Lesen", FU, S. 125-157 und 233-238
- 7 Thiede-Gonzo, Susan (1983): "Sentence Combining: An Approach to Teaching Writing that Works", ETF, H. 1, S. 14-17 und 22
- 7 Thiel, Joachim (1986): "Die Textzusammenfassung im Fremdsprachenunterricht", DNS, S. 381-405
- 1 Thiele-Knobloch, Gisela (1984): "Normalintonation und expressive Sprachmelodie", Französisch heute, S. 383-392
- 7 Thiering, Christian (1975): "Kommunikationsschulung mit englischen Werbetexten", Praxis, S. 154-161
- 6 Thieroff, Helga (1986): "Linguistische Analyse von Filmnacherzählungen deutscher und türkischer Schüler", Deutsch lernen, H. 4, S. 32-70
- Thorndike
- 3 Thume, Karl-Heinz (1986a): "Die Technik am falschen Platz? Grundtypen der Computerprogramme im sprachlichen Bereich und ihre Verwendbarkeit", DNS, S. 150-164
- 3 Thume, Karl-Heinz (1986b): "Lehrprogramme im neusprachlichen Unterricht", NM, S. 97-102
- 2 Thun, Harald (1979): "Der Nutzen einer Klassifikation fixierter Wortgefüge für den Französischunterricht", DNS, S. 498-512
- 1 Thurow, Joachim (1977): "Textphonetik und Aussprachekorrektur", IRAL, S. 21-45
- 1 Thurow, Joachim (1978): "Phonemtheorie und korrektive Phonetik" in: Jung, S. 114-119
- 1 Tietz, Manfred (1978): "Zur Diskussion um eine Reform der französischen Orthographie", Praxis, S. 400-407
- 6 Tiggemann, Werner (5. Auflage 1977): Unterweisungstechniken im mündlichen Englischunterricht, Hannover: Schroedel
- 3 Timm, Johannes-Peter (1979): Pragmatisch-kommunikative Grammatik im Englischunterricht. Theorie und Praxis der Unterrichtsplanung, München: Hueber
- 7 Tomlinson, B. (1983): "An Approach to the Teaching of Continuous Writing in ESL Classes", ELT, S. 7-15
- 4 Trescases, Pierre (1976): "Utilisation des informations de la radio", FM, H. 118, S. 27-28 und 37-39
- 2 Tritch, Marla (1981): "Improving Vocabulary: Problems in Co-occurrence and Grammatical Marking", ETF, H. 2, S. 22-27
- 7 Tütken, Gisela (1984/85): "Selbständiges zusammenhängendes Schreiben für Fortgeschrittene", InfoDaF, H. 4, S. 57-68
- 1 Tumposky, Nancy Rennau (1982): "Activities for Practicing Stress and Intonation", ETF, H. 4, S. 15-18
- 3 Turner, Bruce I. (1985): "Soap in the Language Lab", FLA, S. 143-144
- 7 Übleis, Inge (1982): "Apprendre à rédiger. Activités pour un itinéraire", FM, H. 167, S. 35-41
- 5 Übleis, Inge (1985): "Compréhension écrite et enseignement du français", DNS, S. 512-529
- 5 Ulijn, Jan (1980): "L'apprentissage de la lecture du français scientifique et la langue maternelle", Französisch heute, H. 1, S. 15-33

- 5 Ulijn, Jan M. (1984): "Foreign Language (FL) Reading: Conceptual and Syntactic Strategies and Their Consequences for the Role of the Native Language (NL)", IRAL, S. 71-73
- 6 Ulm, Dieter (1988): "Der Umgang mit freien Schüleräußerungen - ein Kommunikationsproblem im Fremdsprachenunterricht", Praxis, S. 128-133
- 2 Ungerer, Friedrich (1981): "Passiver Lernwortschatz", DFU, S. 186-197
- 3 Ungerer, Friedrich (1969): "Programme für den neusprachlichen Grammatikunterricht", DFU, H. 11, S. 28-34
- 3 Ungerer, Friedrich (1974): "Überlegungen zu einer didaktischen Grammatik für den Englischunterricht", DFU, H. 30, S. 21-35
- 6 Ur, Penny (1981): "Discussions That Work. Task-Centered Fluency Practice", Cambridge: C.U.P.
- 4 Ur, Penny (1984): Teaching Listening Comprehension, Cambridge: CUP (dt. Übersetzung von H. Walter: Hörverständnisübungen, München: Hueber 1987)
- 4 Urban, Klaus K. (1975): "'Hörverstehen' - Ein weißer Fleck auf dem Feld der Forschung", LuD, S. 195-197
- 4 Urban, Klaus K. (1977): Verstehen gesprochener Sprache, Düsseldorf: Schwann
- 1 Utley, D. (1975): "Minimal Sentences", ELT, 1975/76, S. 19-21
- 1 Van Els, Theo/ De Bot, Kees (1987): "The Role of Intonation in Foreign Language Accent", MLJ, S. 147-155
- 4 Vanderplank, Robert (1988): "Implications of Differences in Native and Non-Native Speaker Approaches to Listening", BJLT, S. 32-41
- 6 Vaughan-Rees, M.H. (1978): "Creating a Story in the Classroom", ELT, Bd. 32, 1977/78, S. 101-105
- 4 Verderber, Heide-Rose (1980): "Schulfunkhörspiele und ihre mediengerechte Auswertung", DFU, H. 53, S. 32-42
- Viëtor, Wilhelm (1982): "Der Sprachunterricht muß umkehren", Wiederabdruck in: DNS, S. 122-148
- 6 Via, Richard A. (1979): "The Via Approach Revisited", ETF, H. 1, S. 21-23 und 35
- 2 Vielau, Axel (1977): "Der Handlungsaspekt beim Bedeutungslernen. Grundprobleme kognitiver Wortschatzübungen", DFU, H. 43, S. 35-45
- 5 Vielau, Axel (1981): "Methoden zur Ausbildung des Leseverstehens im Englischunterricht der Sekundarstufe I", EAST, S. 526-541
- 6 Vielmas, Michèle (1986): "Pour une approche graduée de l'imaginaire", FM, H. 204, S. 81-84
- 7 Vigner, Gérard (1974): "Techniques d'apprentissage de l'argumentation écrite", FM, H. 109, S. 60-67
- Vigner, Gérard (1984): L'exercice dans la classe de français, Paris: Hachette
- 2 Vigner, Gérard (1987): "Compétence textuelle et compétence lexicale", FM, H. 210, S. 47-53
- 5 Villegas, Tito Villa (1978): "Three Useful Processes in the Teaching of Reading", ETF, H. 3, S. 29-31
- 5 Vitlin, Z.I. (1977): "Über Verfahren zur Vermeidung von strukturbedingten Schwierigkeiten beim Lesen nichtadaptierter Texte", DaF, S. 292-295
- 5 Vitlin, Z.L. (1983): "Leseziele im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene und Überwindung von Verstehensschwierigkeiten beim Lesen deutscher Originaltexte", DaF, S. 351-354
- 6 Vitlin, Z.L. (1987): "Paralinguistische Mittel im Fremdsprachenunterricht", DaF, S. 37-40
- 4 Vogel, Klaus (1975): "Schulung des Hörverständnisses. Sprach- und mediendidaktische Erwägungen für ein Übungsprogramm im Französischen", LuD, S. 198-217
- Vogel, Klaus (1976): "Transfer und Fremdsprachenunterricht", in: Börner u.a., S. 40-58
- 4 Vogel, Sigrid (1984): "Von Hörvorlagen zur Kommunikation. Verzweigte Lehr- und Lernwege im kommunikativen Fremdsprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Hörverstehens", NM, S. 68-76
- 4 Voss, Bernd/Walmsley, J.B. (1979): "Speech Perception", BBS, S. 9-27
- 4 Voss, Bernd (1979): "Hesitation Phenomena as Sources of Perceptual Errors for Non-Native Speakers", Language and Speech, S. 129-144
- 4 Voss, Bernd (1984): "Perception of First-Language and Second-Language Texts. A Comparative Study", BBS, S. 131-153
- 3 Waack, Ingrid (1975): "Kommunikative Übungen zur Festigung grammatischer Kenntnisse im Fach Englisch", FU, S. 360-367
- 5 Wackwitz, G. (1975): "Texte im Fremdsprachenunterricht", ZD, S. 21-34
- Wagner, Heinz (1985): "Festlegungen zur Führung von Übungs-, Wortschatz- und Arbeitenheften", FU, S. 593-594
- 5 Walker, Laura J. (1983): "Word Identification Strategies in Reading a Foreign Language", FLA, S. 293-299
- 2 Wallace, M (1982): Teaching Vocabulary, London: Heinemann
- 2 Walter, Gertrud (1977): "Wortschatzarbeit" in: Schröder/Finkenstaedt, S. 295-298
- 6 Walter, Gertrud (1978): "Unterhaltungen mit Schülern des 9. Schuljahrs - Studien zur Kommunikationsfähigkeit im Englischen", DNS, S. 164-176
- 7 Walter, Gertrud (1979): "Überlegungen zum Aufbau schriftlicher Kommunikationsfähigkeit im Englischunterricht der Kollegstufe", DFU, H. 52, S. 51-59
- 6 Walter, Heribert (1976): "Aspekte der Arbeit mit Dialogen im Französischunterricht", Praxis, S. 276-251

- 6 Walter, Heribert (1978a): "Die Klassendebatte als 'Projekt' im Französischunterricht - Arbeitsmöglichkeiten auf der Oberstufe", Praxis, S. 171-178
- 6 Walter, Heribert (1978b): "Unterrichtspraktische Gesichtspunkte zur Durchführung einer fremdsprachlichen Debatte", DNS, S. 32-51
- 5 Walter, Heribert (1979): "Stunden-abstract: 'Vorausdenken' bei der Arbeit mit narrativen Texten", Praxis, S. 365-375
- 5 Walter, Heribert (1981a): "Das sinndarstellende Lesen im Fremdsprachenunterricht der Unter- und Mittelstufe", Praxis, S. 30-39
- 6 Walter, Heribert (1981b): "Der 'shaggy dog' als Mehrzweckübung im Englischunterricht der Mittelstufe", Praxis, S. 249-257
- 2 Walter, Heribert (1981c): "Die Bedeutung der 'Übungsweise' als unterrichtspraktische Einteilungsebene in Wortschatz und Grammatik", DFU, S. 210-217
- 6 Walter, Heribert (1983): "Debattierspiel und Spieldebatte im Englischunterricht der Unterstufe", DFU, H. 68, S. 282-292
- 5 Walter, Heribert (1984): "Einführung in die Texterschließung durch Kombinieren und intelligentes Raten", NM, S. 27-34
- 7 Walters, Larry (1983): "A Theoretical Model for Teaching Students to Write", ETF, H. 3, S. 17-18 und 22
- 7 Walther, Matthias (1988): "Lektürebegleitende Übungen im Französischunterricht der Oberstufe", DFU, H. 92, S. 19-22
- 5 Walz, Joel C. (1984): "Supervising the Teaching of Reading in Multi-Section Courses", FLA, S. 135-142
- 2 Wandruszka, Mario (1979): "'Falsche Freunde': Ein linguistisches Problem und seine Lösung", Lebende Sprachen, S. 4-9
- 5 Ward, James (1980): "Techniques for Teaching Reading", ETF, H. 2, S. 2-7 und 12
- 5 Watson, C.R.J. (1981): "Classroom Discussion as a Prelude to Reading", ELT, Bd. 35, 1980/81, S. 137-139
- 3 Watson, Harold (1984): "Interactive Language Learning and the Computer", ML, S. 86-91
- 4 Watts, Noel R. (1986): "Developing Aural Anticipation and Prediction Strategies", ETF, H. 1, S. 21-23
- 3 Weber, Hans (1968): "Pattern Practice im gymnasialen Englischunterricht", DFU, H. 8, S. 17-29
- 6 Weber, Hans (1975): "'Reported speech' im kommunikativen Englischunterricht", Praxis, S. 27-34
- 5 Weible, David M. (1980): "Teaching Reading Skills through Linguistic Redundancy", FLA, S. 487-493
- 2 Weis, Dieter (1986): "Untersuchungen zur langfristigen Verfügbarkeit von Wortschatz im Leistungsfach Englisch", NM, S. 174-180
- 2 Weis, Erich (1974): "Wortschatzarbeit" in: Gutschow, S. 96-110
- Weise, G. (1968): "Pattern Drill im Sprachlabor", FU, S. 499-504
- 4 Weiss, François (1978): "La radio et la télévision dans l'enseignement", FM, H. 139, S. 52-56
- 6 Weiss, François (1983): *Jeu et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris: Hachette 1983
- 7 Weissberg, Robert C. (1984): "Given and New: Paragraph Development Models from Scientific English", TESOL, S. 485-500
- 2 Weller, Franz-Rudolf (Hrsg.) (1979): "Idiomatik", DNS, H. 6
- Wenden, Anita (1986): "Helping Language Learners Think About Learning", ELT, S. 21-23, 29
- 7 Wendt, Ilona (1983): "Einige Gedanken zum Schreiben im Grundkurs Französisch", FU, S. 332-335
- 4 Wendt, Michael (1976): "Stufen der Rezeption mündlicher Äußerungen im Französischunterricht", ZF, S. 101-106
- 6 Wendt, Michael (1977): "Das Telephonieren' als Beispiel für die Entwicklung der Fähigkeit zum sprachlichen Handeln im Französischunterricht", NM, S. 29-39
- 4 Wendt, Michael (1982): "Zur Entwicklung der rezeptiven Kompetenz im Französisch-Anfangsunterricht", DNS, S. 305-324
- 4 Wendt, Michael (1988): "Zur Arbeit mit authentischen Hörtexten im Französischunterricht", DFU, H. 88, S. 16-119
- 6 Wenzel, Johannes (1972): "Gesprochene Sprache im Konversationsunterricht für Fortgeschrittene - Zur Entwicklung der Sprechfertigkeit mit Hilfe situationeller Strukturen", DaF, S. 104-110
- 3 Wenzel, W. (1968): "Zur Typologie grammatischer Übungen", Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig, S. 119-127
- 2 Werlich, Egon (1969): "Die Technik systematischer Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht", Praxis, S. 23-38 und 158-174
- Werlich, Egon (1975): *Typologie der Texte*, Heidelberg: Quelle & Meyer
- 5 Westhoff, Gerard J. (1987): *Didaktik des Leseverstehens*, München: Hueber
- 2 Westhoff, Karin (1987): "Wortschatz- und Redemitteltraining im Anfangsunterricht", Englisch, S. 65-66
- 6 Westhoff, Karin (1988): "Sprachproduktion in Partnerarbeit: Going to England", Englisch, S. 5 63-65
- 4 Whitaker, S. F. (1977): "Promoting Aural Comprehension Skills", ZE, H. 2, S. 28-30

- 2 White, Cynthia J. (1988): "The Role of Associational Patterns and Semantic Networks in Vocabulary Development", ETF, H. 4, S. 9-11
- Wicke, Rainer Ernst (1977): "Kommunikativer Englischunterricht durch 'Challenges'", Praxis, S. 310-312
- 1 Widdig, W. (1986): "Prosodische Merkmale der dialogischen Kommunikation (am Beispiel des Französischen): kommunikationstheoretische und didaktische Aspekte", DNS, S. 526-547
- 1 Wienold, Götz (1985): "Zu einigen innovativen methodischen Konzepten im Fremdsprachenunterricht. Total Physical Response, Silent Way und Community Language Learning", EAST, 1, S. 31-53
- 2 Wilcox, George (1979): "Teaching and Testing Vocabulary: A Method to Use with Advanced Students", ETF, H. 3, S. 2-9
- 1 Wildenhahn, Bernhard (1977): "Phonetik- und Intonationsschulung im Anfangsunterricht Französisch", FU, S. 123-131
- 6 Wildner-Basset, Mary (1986): "Gesprächsroutinen und -strategien für Deutsch als Alltags- und Wirtschaftssprache", München, Goethe-Institut, Münchner Werkheft, S. 136-215
- 5 Williams, David (1983): "Developing Reading Comprehension Skills at the Post-Primary Level", ETF, H. 3, S. 11-16
- 6 Williams, David (1988): "Simulation Exercises in the Oberstufe: Leistungskurs Englisch", DFU, H. 92, S. 30-34
- 6 Williams, Dick L. (1984): "Using the Discussion-Group Technique in the ESL Conversation Class", ETF, H. 4, S. 12-16
- 5 Williams, Ray (1986): "'Top Ten' Principles for Teaching Reading", ELT, 1, S. 42-45
- 5 Williamson, Julia (1988): "Improving Reading Comprehension: Some Current Strategies", ETF, H. 1, S. 7-8
- 6 Wingfield, R.J. (1972): "Conversational Responses to Statements", ELT, Bd. 27, 1972/73, S. 24-27
- Winitz, Harris (1981): *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*, Rowley; MA: Newbury House
- 4 Winitz, Harris/Reeds, James A. (1973): "Rapid Acquisition of a Foreign Language (German) by the Avoidance of Speaking", IRAL, S. 295-317
- 1 Wioland, François (1982): "Pour «bien» parler, prendre le temps ... ou les structures de l'information en français parlé: le rythme", FM, H. 172, S. 42-48
- 1 Wioland, François (1983): *La rythmique du français parlé*, Strasbourg: Publication de l'Institut national d'Etudes Françaises No 7
- 1 Wioland, François/Wenk, Brian S. (1983): "Prenez le temps. Pour 'faire français' pensez au rythme!", FM, H. 176, S. 79-83
- 5 Wipf, Joseph A. (1981): "Selective Deletions with Multiple Cues: A Variation of the Cloze Procedure as a Technique for Teaching and Testing Reading", *Die Unterrichtspraxis*, S. 208-211
- 4 Wipf, Joseph A. (1984a): "Shortwave Radio and the Second Language Class", MLJ, S. 7-12
- 4 Wipf, Joseph A. (1984b): "Strategies for Teaching Second Language Comprehension", FLA, S. 345-348
- 5 Wiriyaichitra, Arunee (1982): "A Scientific Reading Program", ETF, H. 3, S. 20-23
- 3 Wißner-Kurzawa, Elke (1989): "Grammatikübungen", in: Bausch u.a., S. 196-199
- 4 Woidt, Boto (1978): "Entwicklung und Erprobung von Hörverständnistests für die Orientierungsstufe", Englisch, S. 28-35
- 3 Woidt, Boto (1983a): "Aufgabenstellungen durch Variieren einfacher situativer Konstellationen", Englisch, S. 49-52
- 4 Woidt, Boto (1983b): "Erste Hörverständnisübungen in variablen situativen Konstellationen", Englisch, S. 137-140
- 4 Woidt, Boto (1985): "Eine Hörverständnisübung in Testform für das 5. Schuljahr", Englisch, S. 5-9
- 4 Wolff, Dieter (1980): "Wortbildung in einer realen Sprecher-Hörer-Grammatik", DNS, S. 3 244-258
- 4 Wolff, Dieter (1983): "Überlegungen zum Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht", DNS, S. 282-297
- 4 Wolff, Dieter (1984): "Lehrbuchtexte und Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache", NM, S. 4-11
- 5 Wolff, Dieter (1985a): "Textverständlichkeit und Textverstehen: Wie kann man den Schwierigkeitsgrad eines authentischen fremdsprachlichen Textes bestimmen?", NM, S. 211-221
- 4 Wolff, Dieter (1985b): "Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache", *Studium Linguistik*, H. 17/183, S. 162-174
- 4 Wolff, Dieter (1986): "Unterschiede beim muttersprachlichen und zweitsprachlichen Verstehen", LB, S. 445
- 4 Wolff, Dieter (1987): "Some Assumptions about Second Language Text Comprehension", SSLA, S. 307-3263
- 4 Wolff, Dieter (Hrsg.) (1990): „Zweitsprachliches Verstehen“, DNS, H. 6
- 6 Wolterstorff, Klaus (1980): "Methodische Verfahren zur Ausbildung der Sprechfertigkeit", ZE, H. 3, S. 12-14
- 2 Wolterstorff, Klaus (1987): "Semantische Textstruktur und Wortschatzvermittlung", ZE, H. 1, S. 9-14
- 7 Woodley, Marie-Paule (1985): "Grammaire de texte et apprentissage de l'écrit", FM, H. 192, S. 60-64
- Woolrich, B. (1965): "Writing Language Laboratory and Classroom Drills", ELT 19, S. 54-61

- 5 Woytak, Lidia (1984): "Reading Proficiency and a Psycholinguistic Approach to Second Language Reading", FLA, S. 509-517
- 2 Wulf, Herwig (1974): "Wörterverzeichnis und Wortschatzarbeit", DFU, H. 29, S. 28-372
- 5 Wullen, Lothar T. (Hrsg.) (1977): "Reading Comprehension Exercises. Intermediate and Advanced Level", Stuttgart: Klett
- 1 Wunderli, Peter (1986): "Intonationsnorm und Intonationsvariation im Französischen", DNS, S. 509-525
- Wunderlich, Dieter (1972): "Sprechakte", in: Maas/Wunderlich, S. 69-188
- 4 Wyatt, David H. (1984): "Computer-Assisted Teaching and Testing of Reading and Listening", FLA, S. 393-407
- 7 Yaiche, Francis (1986): "Achète grilles et méthodes pour recherche d'idées sans peine", FM, H. 203, S. 52-59
- 5 Yorio, Carlos A. (1971): "Some Sources of Reading Problems in Foreign Language Learners", LL, S. 107-115
- 7 Zamel, Vivian (1983): "Teaching Those Missing Links in Writing", ELT, S. 22-29
- 7 Zamel, Vivian (1985): "Responding to Student Writing", TESOL, S. 79-101
- 5 Zappalo, Celeste (1981): "A Graded Listening-Comprehension Program", ETF, H. 4, S. 31-36
- Zawadzka, Elzbieta (1986): "Psycholinguistische Probleme der Selbstkontrolle in der Fremdsprache", ZD, 2, S. 24-32
- 6 ZE-Diskussion (1977): "Rollenspiel", H. 4, S. 1-16
- 6 Zehnder, Erich (1981): Lernziel: Kommunikationsfähigkeit? Eine Analyse der Interaktions- und Kommunikationsprozesse im Englischunterricht der Orientierungsstufe, Tübingen: Narr
- 3 Ziegeler, Detlef von (1974): "Werbetexte als Übungsform im Grammatikunterricht der Hauptschule", Englisch, S. 55-58
- 6 Ziegeler, Detlef von (1976): "Pragmalinguistische Überlegungen zum Dialog im Fremdsprachenunterricht", Praxis, S. 241-253
- 6 Ziegeler, Detlef von (1977): "Die expressive Sprachfunktion im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I", LB, H. 48, S. 72-92
- 5 Ziegeler, Detlef von (1978): "Lesestrategien für nicht-fiktionale Texte im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I", in: Anglistik und Englischunterricht, Bd. 5, S. 139-158
- 3 Ziegeler, Detlef von (1982): "Kommunikative Sprechübungen zum Selbstmachen", Englisch, S. 1-12
- 5 Ziegeler, Detlef von (1983): "Reading Comprehension Puzzles", Praxis, S. 115-122
- 3 Ziegeler, Detlef von/Ziegeler, Margaret v. (1981): Kommunikative Grammatikübungen für den Englischunterricht: Sekundarstufe I, Stuttgart: Klett
- 6 Zierold, Christian (1986): "Ich weiß etwas, was Du nicht weißt", DFU, H. 80, S. 258-261
- Zimmermann, Günther (1969): "Integrierungsphase und Transfer im neusprachlichen Unterricht", Praxis, S. 245-260
- 3 Zimmermann, Günther (1977): Grammatik im Fremdsprachenunterricht, Frankfurt/M.: Diesterweg
- 4 Zimmermann, Günther (1980): "Schwierigkeitsfaktoren und Progressionen im Lernbereich Hörverstehen", Praxis, S. 3-12
- 3 Zimmermann, Günther (1984): Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts, Frankfurt/M.: Diesterweg
- 3 Zimmermann, Günther/Wißner-Kurzawa, Elke (1985): Grammatik: lehren, lernen, selbstlernen, München: Hueber
- 2 Zimmermann, Malgorzata (1981): "Zum Begriff der Kollokation in der Sprachwissenschaft und der Glottodidaktik", GD, S. 61-68
- 6 Zoch, Irene (1972): "Die Entwicklung des dialogischen Sprechens mit Hilfe von Bildern", DaF, S. 36-42
- 2 Zöfgen, Ekkehard (1986): "Kollokation - Kontextualisierung - (Beleg-)Satz. Anmerkungen zur Theorie und Praxis des lexikographischen Beispiels", in: Barrera-Vidal u.a., S. 219-238
- 2 Zöfgen, Ekkehard (1987): "Zur Einführung in den Themenschwerpunkt: Wortschatz und Wortschatzlernen", FLuL, S. 5-8
- 4 Zscheile, Lothar (1981): "Hörentwicklung und schwierigkeitsbestimmende Faktoren", FU, S. 338-343
- 1 Zuckova, Irina (1983): "Die Rolle von Komponenten des Sprachgehörs bei der Entwicklung von Fertigkeiten in der Aussprache", DaF, S. 109-113
- 1 Zuengler, Jane (1988): "Identity Markers and L2 Pronunciation", SSLA, 1 S. 33-48
- 5 Zvetina, Marina (1987): "From Research to Pedagogy: What Do L2 Reading Studies Suggest?", FLA, S. 233-238
- 6 Zydariß, Wolfgang (1975): "Dolmetscherübungen im Sprachlabor", Englisch, S. 41-44
- 7 Zydariß, Wolfgang (1976): "'Composition' an der Hauptschule - ein Unterrichtsprogramm", Englisch, 129-136
- 4 Zydariß, Wolfgang (1986): "Schulung des Hörverstehens anhand der englischen Fernsehnachrichten 'News of the Week'", DNS, S. 23-56

ANMERKUNGEN

¹Zu dem wissenschaftstheoretisch schwierigen Verhältnis von Theorie und Praxis vgl. z.B. die jüngsten Beiträge von G. Zimmermann, H. Heuer und W. Butzkamm zum Thema "Theorie-Praxis-Probleme in Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenunterricht", S. 471-482 (MELENK u.a. 1987).

²BLIESENER 1974, S. 67

³LEUPOLD 1986, S. 145

⁴Der Begriff 'Kommunikationsfähigkeiten' wird hier dem Begriff 'Fertigkeiten' vorgezogen, da Hör- und Leseverstehen, Gesprächsfähigkeit und mündliche Ausdrucksfähigkeit nicht nur jeweils eine isolierte Fertigkeit darstellen, sondern die Fähigkeit zur Integration des gesamten kommunikativen Umfeldes beinhalten.

⁵Eine Übersicht über die übungsrelevanten Kapitel in den einzelnen, chronologisch nach der ersten Auflage geordneten Methodiken (in Klammern die letzte Auflage sowie Übersetzungen ins Deutsche) ergibt Folgendes:

MÜNCH 1910: Aussprache - Sprechen - Grammatik nebst mündlichen Übungen - Schriftliche Arbeiten - Lektüre - Wortschatz

HÜBNER 1929 (Reprint der Aufl. von 1933: 1965): Die Entwicklung des Sprachmechanismus - Aussprache, Schreibung, Wort- und Phrasenschatz, Sprechfähigkeit - Die Vermittlung der Ausdrucksgestalt der fremden Sprache (=Grammatikbehandlung) - Die Einführung in die fremde Kultur durch die Lektüre

BOHLEN 1930 (⁴1963): Die Aussprache - Das Wort - Sprachübung und Sprachlehre - Die Lektüre - Die mündliche und schriftliche Arbeit

CLOSSET 1940 (dt. 1965, ²1971): Les domaines de l'enseignement: Prononciation - Vocabulaire - Grammaire - Les exercices: Oraux / Ecrits - Lecture - Jeux - Traductions

FRIES 1945 (¹⁸1964): The Sounds - The Structure - The Words - Contextual Orientation

BORNEMANN 1954: Vom Hören (Verstehen) und Sprechen - Vom Schreiben und Lesen - Der Wortschatz - Die Sprachlehre (Grammatik) - Die Lektüre

SCHUBEL 1958 (⁵1971): Übungen zum Wortschatz - Übungen zur Grammatik - Die Lektüre

HUEBENER 1959 (1965): The Audio-Lingual Activities - Reading - Writing - Vocabulary - Grammar - The Language Laboratory

BROOKS 1960 (1964; dt. 1973, ²1981): Pattern Practice - Reading and Writing - The Language Laboratory

GUTSCHOW 1964 (1968 bzw. Neufassung 1978): Die Fertigkeiten (1978: Fertigkeiten und Fähigkeiten) - Der Wortschatz - Grammatik - Die Integration der Übungen

LADO 1964 (dt. 1967, ⁴1973): Phonemes across Languages - Intonation and Rhythm - The Consonant and Vowel Network - From Sentence to Patterns - Pattern Practice - Live Words and Their Meaning - Reading - Writing

LEISINGER 1966 (1971): Sprachvermittlung aus der Anschauung (Hören und Verstehen, Hören und Sprechen, Ausspracheschulung) - Wege zum flüssigen und richtigen Sprechen - Schreiben und Lesen - Textstufe (Grammatik, Der Wort- und Ausdrucksschatz) - Lektürestufe

RIVERS 1968 (1981): Construction of Grammatical Drills and Exercises - Teaching Sounds - Listening Comprehension - The Speaking Skill - The Reading Skill - The Writing Skill

CLADDER 1968 (²1973): Verbindung von Klangbild und Inhalt - Das Schriftbild - Die Wortbefestigung - Die Grammatik - Die Übersetzung - Das Schreiben - Das Lesen - Die Textbehandlung

RICHTERICH/ STOTT/ DALGALIAN/ WILLEKE 1969 (dreisprachige Eurozentren-Publikation) : Practice in sentence patterns/ Pratique de modèles syntaxiques/ Einüben von Satzmodellen - Presentation and practice of a new item in sentence patterns/ Pratique d'un nouveau point de grammaire présenté dans des modèles syntaxiques/ Einführung und Anwendung von grammatischen Formen in Satzmodellen - Pronunciation/ Prononciation/ Aussprache - Practising the transfer from oral to written skills/ De la pratique orale à la pratique écrite/ Vom Hören zum Schreiben - Presentation and practice of conversational patterns/ Présentation et pratique d'expressions usuelles pour la conversation/ Gebrauch von Konversationsmodellen - The use of substitution tables/ Utilisation de la table de substitution/ Substitutionstabellen - Understanding a text/ Compréhension d'un texte/ Textverständnis

LORENZEN 1971 (³1977): Hauptschulgemäße Sprechschulung - Hauptschulgemäße Grammatikschulung - Hauptschulgemäße Leseschulung - Hauptschulgemäße Schreibschulung - Unterrichtsverfahren für alle Fertigkeiten - Die hauptschulgemäße Transferschulung - Übungsformen (im Sprachlabor): Lautunterscheidungsübungen, Meaningful Drills, Situative Laborübungen, Hörverständnisübungen

ALLEN/ VALETTE 1972: Teaching the Sound System - Teaching Grammar - Teaching Vocabulary - Listening Comprehension - Speaking - Reading - Writing

BURGSCHMIDT/ GÖTZ/ HOFFMANN/ HOHMANN/ SCHRAND 1974 (²1975): Hören - Sprechen - Lesen - Schreiben - Übersetzen - Aussprache und Intonation - Lexik - Grammatik

HEUER 1979: Ausspracheschulung - Grammatische Lernziele - Wortschatzarbeit - Lektüreunterricht

MINDT 1979: Wortschatzvermittlung - Vermittlung grammatischer Strukturen - Vermittlung phonologischer Elemente - Vermittlung von Sprachfunktionen

HECHT/ WAAS 1980: Phonologische Teilkompetenz - Lexikalische Teilkompetenz - Grammatikalische Teilkompetenz - Receptive Competence (Hörverständnis, Leseverständnis) - Productive Competence (Dialogische Teilkompetenz, Mündliche Textkompetenz, Schriftliche Textkompetenz)

HEUER/ KLIPPEL 1987: Aussprache - Grammatik - Wortschatz - Lektüre - Hören - Sprechen - Lesen - Schreiben

⁶1972 erschien eine französische Übersetzung: *Principes de didactique analytique*, Paris: Didier. In der westdeutschen Fremdsprachendidaktik wird Mackey m.W. nur von MINDT 1979 teilweise verarbeitet, bezeichnenderweise allerdings unter Auslassung der übungsrelevanten Phase der *repetition*.

⁷Hinz unterläßt allerdings selbst bei umfangreichen wörtlichen Übernahmen jeden Hinweis auf seine Quelle; der Name Brandts erscheint lediglich im Literaturverzeichnis.

⁸Der Argumentation, wie sie z.B. bei GUTSCHOW 1977 und BEBERMEIER 1986 begegnet, daß die Akzentuierung der kommunikativen Kompetenz eine Vernachlässigung des Übungsaspekts als eines rein methodischen zur Folge gehabt hätte, ist demnach nicht zuzustimmen. Eher trifft zu, daß - bei den Vorkämpfern der "kommunikativen Didaktik", nicht etwa allgemein - das Üben der sprachlichen Subsysteme, vor allem der Grammatik, zugunsten des Kommunikationstrainings zurückgedrängt wurde.

⁹Unter 'Typologie' ist ein System von Typen zu verstehen, wobei "Typ" sich definieren läßt als "durch bestimmte charakteristische Merkmale gekennzeichnete Kategorie, Gattung, Art" (*Duden, Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*, Mannheim u.a. 1981)

¹⁰Zu dem wissenschaftstheoretisch nach wie vor schwierigen und vielleicht im Einzelfall immer wieder neu zu klärenden Verhältnis der als integrative Wissenschaft konzipierten Fremdsprachendidaktik u.a. zu Pädagogik, Psychologie und Linguistik sowie deren Subdisziplinen vgl. die Dokumente und Berichte des 12. Fremdsprachendidaktikerkongresses *Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zu ihren Referenzwissenschaften* (DOYÉ u.a. 1988). Vgl. hier H. Heuer: "Schon seit geraumer Zeit hat sich die wissenschaftstheoretische Überzeugung gebildet, daß Erkenntnisse zum Fremdsprachenunterricht an den Bedingungen des Lernfeldes gewonnen werden müssen, auf das sie sich beziehen sollen." (HEUER 1988, S. 245).

¹¹Heuer spricht von einer zunächst notwendigen "Dekontextualisierung" und einer anschließenden "Rekontextualisierung" im Kontext der Fremdsprachendidaktik (HEUER 1988, S. 238).

¹²Die Verfasserin führt im Sprachenzentrum der Universität Dortmund Französischkurse für Hörer aller Fachbereiche durch und arbeitet an der Entwicklung eines adressatenspezifischen Curriculums.

¹³Die Notwendigkeit einer sprachlichen Diversifizierung ergibt sich vor allem aus der Tatsache, daß die für die Verständigung unter den Völkern unabdingbare affektive Komponente bei der *lingua franca*-Konzeption einseitig dem englischen Muttersprachler zugutekommt. Dieser wird in jeder Ernstsituation dem seine Muttersprache als fremdsprachliches Kommunikationsmittel benutzenden Gesprächspartner überlegen sein. Der affektiven Komponente könnte am ehesten Rechnung getragen werden, wenn eine Lernzielverschiebung zugunsten der rezeptiven Fertigkeiten vollzogen würde.

¹⁴Der Begriff der 'Kommunikativen Kompetenz' hat inzwischen durch seine mißbräuchliche Verwendung soviel an Glaubwürdigkeit eingebüßt, daß er besser durch andere Begriffe ersetzt wird.

¹⁵Unter 'Begriff' versteht man im allgemeinen "durch Abstraktion invarianter Merkmale gewonnene Vorstellungen" (*Brockhaus-Enzyklopädie*, 1987).

¹⁶Vgl. M. Heyne, *Deutsches Wörterbuch*, Leipzig 1906, (Repr. Stuttgart 1970); J. und W. Grimm, *Deutsches Wörterbuch*, 1956; *Trübners Deutsches Wörterbuch*, Berlin 1956.

¹⁷Vgl. Grimm und Brockhaus-Wahrig, *Deutsches Wörterbuch*, Wiesbaden 1984. H.J. Campe, *Wörterbuch der deutschen Sprache*, Braunschweig 1811 (Repr. Hildesheim u.a. 1970), bringt für seine Definition von Üben ("durch wiederholte Handlungen derselben Art zur Fertigkeit bringen") als Beispiel: "Im Sprechen fremder Sprachen geübt sein".

¹⁸*Brockhaus Enzyklopädie*, Wiesbaden 1974. Vgl. auch *Meyers Großes Konversationslexikon*, Leipzig und Wien 1908, wo Übung definiert wird als "die Erscheinung, daß jede körperliche und geistige Tätigkeit nach öfterer Wiederholung rascher, leichter und sicherer ausgeführt wird als anfänglich [...] Die Bedeutung der Übung besteht also darin, daß sie ursprünglich willkürliche, zweckbewußte Handlungen in triebartige verwandelt und dadurch eine große Menge geistiger Arbeit spart. Ähnlicher Art ist auch ihre Wirkung auf geistigem Gebiet; ursprünglich logische (apperzeptive) Verbindungen werden durch sie in mechanisch ablaufende Assoziationen verwandelt."

- ¹⁹Vgl. jedoch die Definition bei BORNEMANN 1954: "Üben heißt, eine Tätigkeit so oft und so lange ablaufen zu lassen, bis man sie vollkommen beherrscht." (S. 54)
- ²⁰Im historischen Rückblick ist hier auf einen Aufsatz von B. EGGERT von 1912 über "Übungsgesetze im fremdsprachlichen Unterricht" hinzuweisen. Eggert umschreibt "das Üben" als die "Tätigkeit, die in ihrem Ausgang und ihrem Endziel bestimmt ist und unter bewußter Leitung sich vollzieht" und weitet den Übungsbegriff aus auf die "gesamte Tätigkeit, die der Schüler im Unterricht ausführt". Üben umfaßt für ihn "sowohl die Auffassung wie die Einprägung von Kenntnissen und die Aneignung von Fertigkeiten", und zwar entgegen dem von ihm angeführten "Sprachgebrauch", der "die Bedeutung des Wortes 'Üben' nur als die Wiederholung einer Tätigkeit auffaßt und somit mehr auf die Aneignung von Fertigkeiten beschränkt". (S. 229) Seine "Übungsgesetze" entsprechen deshalb allgemein methodischen Grundsätzen, die in ihrer Gesamtheit die "Lehrmethode ausmachen".
- ²¹LOSER 1968, S. 106 und 111. Loser, wie auch ODENBACH 1963 plädieren in ihren die Geschichte aufarbeitenden Beiträgen vehement für eine Wiederaufwertung der Übung, ohne jedoch eine präzise Definition zu geben. Bei Loser heißt es in wertender Umschreibung: "Die Praxis der Übung weist vielmehr in einen theoretischen Begründungszusammenhang, der durch Lehrgang und Information, durch Systematik und Lebensferne, durch spielerische Leichtigkeit und lebendige Leistungsfreude, durch Prüfen und Erproben, durch Wissen und Fertigkeit, durch Vereinzelung der zu übenden Funktionen und durch Verengung der vollen Wirklichkeit zu einer eigenen Übungswirklichkeit charakterisiert ist." (S. 111)
- ²²Ein sporadischer Blick in die Geschichte der Fremdsprachendidaktik (eine diachronische Untersuchung ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich) vermag interessante Varianten zu enthüllen. So unterscheidet E. OTTO in seiner *Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts* (1921, 21925) zwischen dem "mechanisch-imitativen Einüben" und dem "Ausüben" als Ausschalten von "sprachlichen und verstandesmäßigen Bewußtseinsinhalten", "damit das Sprachwissen in ein Können übergeführt wird." (S. 276)
- ²³Ellis: "[...] it is in fact crucially important to come to a clear understanding of what is meant by 'practice'." (S. 24) "The whole idea of practice is, in fact, predicated upon a particular view of what language teaching consists of." (S. 22) Vigner: "C'est autour d'une telle notion que se cristallisent les problèmes essentiels de l'apprentissage." "Il n'existe pas en effet de pratique neutre de l'exercice." (S. 13)
- ²⁴Das von Ellis innerhalb der qualitativ, d.h. anhand von "interactional protocols" vorgehenden empirischen Untersuchungen angeführte Beispiel aus dem Englischunterricht mit indischen Kindern macht eine Praxis sichtbar, die allen auch und gerade bei der *pattern practice* zu beachtenden pädagogischen Prinzipien widerspricht. Die Kontrastierung zwischen Singular- und Pluralformen (*This is a ruler - These are rulers*) erfolgt offenbar, bevor beide Formen je für sich eingeübt worden sind. Die - unvermeidlichen - Fehlleistungen ("the task of producing plural sentences is beyond this learner's competence") sind hier wohl weniger auf natürliche Erwerbsequenzen zurückzuführen ("because she has not reached the appropriate stage of development", S. 31) als auf handfeste methodische Mängel bei der Sequenzierung der Übungsabfolge.
- ²⁵Die beiden Autoren beschäftigen sich allerdings mit der 'Aufgabe' nicht als Instrument des Unterrichts, sondern als Instrument zur Erforschung der Lernaltersprache und betonen ausdrücklich den Unterschied in der Intention: "Dans un cadre de recherche, les tâches permettent de décrire l'état de l'interlangue à un stade donné ou à plusieurs stades successifs, de comprendre les processus d'apprentissage, de vérifier des hypothèses, sans que les résultats s'appliquent *a priori* à l'enseignement." (S. 62) Skepsis sei hier angemeldet, ob die zu untersuchenden "Gegebenheiten" ohne die Berücksichtigung der unterrichtsmethodischen Eingriffe überhaupt adäquat erfaßt werden können. Das 'Natürlichkeitsprinzip' müßte mit dem Prinzip der Methodenabhängigkeit zumindest korreliert werden - was die Untersuchungen allerdings beträchtlich erschwert. Bei einer Loslösung von den konkreten Gegebenheiten des unterrichtlichen 'Mutterbodens' und der Befreiung vom Zwang zur unmittelbaren Anwendbarkeit, wie sie für die neuere Forschungsrichtung der angewandten Linguistik symptomatisch zu sein scheint, könnte die Stoßkraft sehr schnell erlahmen, und diese Art von Forschung würde dann wieder nur sich selbst dienen, anstatt zur Unterrichtsoptimierung beizutragen. Das Problem, daß das unterrichtliche Lehren auch tatsächlich ein Lernen provoziert und nicht an ihm vorbeigeht, wird nicht dadurch gelöst, daß man das Lernsubjekt als Forschungsobjekt aus dem Unterrichtskontext herausnimmt. In diesem Sinne äußert sich auch Vigner kritisch zur sog. "linguistique appliquée", die er der "didactique proprement dite" gegenüberstellt (S. 12).
- ²⁶In Anlehnung an die Definition von *tâche* bei Frauenfelder/ Porquier ("Toute tâche consiste en principe en une activité langagière guidée par une consigne, à partir d'un apport, dans des conditions spécifiées par la procédure." S. 64) lautet Vigners - sehr lange - resümierende Definition wie folgt: "On appellera exercice toute activité langagière qui va prendre la forme d'une tâche imposée ou proposée à l'apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice. Cette tâche va s'inscrire dans un programme d'activités pédagogiques construit en vue d'atteindre un certain nombre d'objectifs de formation. [...] La tâche portera préférentiellement sur une composante ou difficulté particulière de l'apprentissage. [...] Tâche répétitive, un nombre minimum d'essais doit être prévu en vue d'atteindre un niveau de performance suffisant, l'exercice se déroulera selon un protocole stricte: délais de réponse brefs, variabilité tolérée dans la forme de la réponse faible ou nulle. Il s'effectuera à partir d'un apport de données sélectionnées intentionnellement, sur la base de consignes exhaustives, non ambiguës et cohérentes, cette activité devant déboucher sur une réponse observable

et aisément évaluable, par l'apprenant comme par le formateur." (S. 17) Die Nähe zu der *ex negativo*-Definition des *Grand Robert* ist unverkennbar.

- ²⁷Zimmermann ist mit diesem *Praxis*-Aufsatz der bei weitem meistzitierte Autor im fachdidaktischen Publikationsdiskurs zwischen 1970 und 1980, vgl. HEUER 1990, S. 230.
- ²⁸ZIMMERMANN 1969, S. 245. Die beiden Phasen entsprechen der Unterteilung in *presentation* und *repetition* bei MACKEY sowie bei SALISTRA der Unterteilung in "Vermittlung des Stoffes und seine Analyse" einerseits und "Üben bei seiner praktischen Anwendung" andererseits (S. 78) oder auch in "Erklärung" und "Anwendung/Festigung" (S. 65-67).
- ²⁹Vgl. die Einteilung bei RIVERS/ TEMPERLY 1978: a) *cognition (knowledge)*, b) *production (or pseudo-communication)*, c) *interaction (or real communication)*. Die beiden ersten Phasen werden dem *skill-getting* zugeordnet, die letzte Phase dem *skill-using*.
- ³⁰Stellvertretend für die umfangreiche Literatur sei auf OLBERT/ SCHNEIDER 1973 hingewiesen. Einer der wenigen, die sich im Zusammenhang mit dem Transferproblem kritisch zum Dreistufenmodell geäußert haben, ist VOGEL 1976.
- ³¹Auch BUTZKAMM 1984 übernimmt den eingeschränkten Übungsbegriff, wenn er feststellt: "Der Unterricht erschöpft sich zu oft in bloßem Üben." (S. 431) und damit "formbezogenes" Üben im Gegensatz zur "inhaltsbezogenen" Sprachanwendung meint.
- ³²Bei Gutschow, der sich von den westdeutschen Fremdsprachendidaktikern wohl am intensivsten mit der Übung befaßt hat, wird der Begriffsinhalt nur ad hoc umschrieben: "Unter dem Begriff 'Übung' werden hier alle unterrichtlichen Maßnahmen zusammengefaßt, die dem methodischen Gesichtspunkt der 'Festigung' zugeordnet werden können." (1974, S. 257). Unter Festigung versteht er im wesentlichen "den Erwerb von Sprachgewohnheiten" (1978, S. 17). Damit reduziert er Mackeys *repetition* auf *habit formation*. Auch wo er von "Übungen im Bereich der Fertigkeiten" spricht, ist nicht der kommunikative Sprachgebrauch selbst gemeint, wiewohl er dessen Thematisierung durchaus als notwendig ansieht (1964, S. 127).
- ³³Die globale Berufung Bebermeiers auf die pädagogische Psychologie (z.B. ROTH 15. Aufl. 1976) erstaunt um so mehr, als gerade hier keinerlei definitorische Abgrenzung zwischen Üben, Training, Praxis, Wiederholen, Geübligem etc. versucht wird. In der Psychologie gilt die 'Übung' als sehr allgemeiner Begriff ("nahezu äquivalent mit Erfahrung"), der die gleichen Definitionsprobleme aufwirft wie der ähnlich allgemeine Begriff der Reaktion. Das Hauptdefinitionsmerkmal ist auch hier das Wiederholen "derselben oder einer ähnlichen Handlung zur Vervollkommnung derselben" (*Lexikon der Psychologie*, hrsg. v. W. Arnold u.a., Bd. 3, Freiburg: Herder 1987) bzw. die "quantitativ-qualitative Verbesserung von Tätigkeiten durch häufige, auch systematische Wiederholung" (F. Dorsch: *Psychologisches Wörterbuch*, Hamburg: Meiner 11. Aufl. 1976). In der Sprachpsychologie bzw. der Psycholinguistik taucht der Übungsbegriff kaum auf.
- ³⁴Die Frage, wo im konkreten Unterrichtsgeschehen Üben anfängt und wo es aufhört, ist so nicht zu beantworten. Die jeweils auf bestimmtes Sprachmaterial bezogenen 'Phasen' können sich im Unterricht überlappen, indem z.B. bei der Einführung von neuem Sprachmaterial das schon bekannte 'geübt' wird.
- ³⁵Diese begriffliche Trennung könnte der Kontroverse um die Priorität von 'Bewußtmachen' und 'Üben' weitgehend die Grundlage entziehen, indem sie klarstellt, daß die Einsicht einerseits nur durch die allenfalls 'Anüben' zu nennende, vorausgehende Arbeit mit dem zu erhellenden Sprachmaterial gewonnen wird und daß sie andererseits dem eigentlichen Üben vorausgehen muß.
- ³⁶In bezug auf das Vokabellernen taucht sie z.T. unter der Übungsphase auf, vgl. S. 88. Ein neuerlicher Vorstoß zugunsten eines freilich andersgearteten Vokabellernens wurde von ASSBECK 1987 ("Wider das Vergessen. Gedächtnistechniken im Fremdsprachenunterricht") und MATZ 1989 ("Behaltenswirksame Sprachlernarbeit im Englischunterricht der Sekundarstufe I") unternommen. Vgl. auch KRUPPA 1983. In der *Englischmethodik* von HEUER/ KLIPPEL (1987, S. 56) wird das "Auswendiglernen von Redemitteln" erwähnt. HOHMANN 1986 propagiert die "Einprägung von Textpassagen" (S. 178). Eine an gedächtnispsychologischen Erkenntnissen orientierte Neubesinnung könnte hier für alle drei Phasen der Darbietung, der individuellen Einprägung und des Übens adäquate Verfahrensweisen entwickeln, deren gemeinsamer Nenner in einer lernpsychologisch wirksamen Aufbereitung des Sprachmaterials zu finden ist, die Faktoren wie die Darbietung über mehrere Kanäle, Vielfalt der Assoziationsmöglichkeiten, emotionale Verflechtung und vor allem systematische Ordnungsschemata berücksichtigt.
- ³⁷Zu nennen sind hier auch suggestopädische Verfahrensweisen, deren Wirksamkeit in diesem spezifischen Bereich in gezielten Unterrichtsexperimenten nachzuweisen wäre. Als globale Methodenkonzeption ist die Suggestopädie m.E. allerdings so wenig sinnvoll wie die ihr vorausgegangenen (und die ihr noch folgenden) Globalkonzepte. Computerlernprogramme werden hier wahrscheinlich demnächst nicht mehr wegzudenken sein (vgl. das Themenheft "Computer im Fremdsprachenunterricht?" DNS 1986).
- ³⁸So läßt sich z.B. die *Typologie der Testaufgaben* von DOYÉ 1986 ohne große Schwierigkeiten als eine Übungstypologie lesen. Daß die Testforschung soviel attraktiver ist als die Übungsforschung, liegt sicherlich auch in der Wissenschaftsstruktur der Fremdsprachendidaktik begründet. Wenn auch nur ein kleiner Teil der für die Testaufgaben verwendeten Energie den Übungsaufgaben gewidmet würde, so sähe die Übungspraxis wahr-

scheinlich besser aus, da sie stärker durchdacht wäre und deshalb auch konsequenter und systematischer durchgeführt werden könnte.

³⁹Vgl. die in Anm. 26 zitierte Definition von *tâche* bei FRAUENFELDER/ PORQUIER 1980.

⁴⁰BÖHME/ SZALAI 1983 nennen z.B. fünf "Ebenen der Klassifizierung": 1. Sprache als System und Tätigkeit, 2. Verhältnis zur Kommunikation, 3. Arten von Lernhandlungen, 4. Stufen der Sprachausübung, 5. Verhältnis von Teil und Ganzem. Die ausführlichste Aufzählung von Merkmalen findet sich in HEUER/ KLIPPEL 1987, S. 146:

- Modus: schriftlich-mündlich
- erwarteter Sprachgebrauch: rezeptiv, imitativ, reproduktiv, produktiv
- Fertigungsbezug: Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Dolmetschen/ Übersetzen
- Sprachsystem: Aussprache/ Intonation, Wortschatz, Grammatik, Sprechakte
- Sprachebene: Morphem, Wort, Satz, Text
- Übungstätigkeit: Ankreuzen, Einsetzen, Beantworten, Beschreiben etc.
- Stellung im Lernprozeß: Festigung, Transfer, Wiederholung
- Ausmaß der sprachlichen und/ oder inhaltlichen Vorgaben
- Sozialform
- Grad der Steuerung durch den Lehrer
- Medieneinsatz
- Kontrollmöglichkeiten: Selbstkontrolle, Fremdkontrolle, programmierte Übung

⁴¹Bei KOGLHEIDE taucht die Abfolge von rezeptiven, reproduktiven und produktiven Übungen dann tatsächlich als Schwierigkeitsabstufung auf.

⁴²Vgl. hierzu die dreiteilige Kategorisierung sprachlichen Könnens von GÜNTHER 1971. Günther differenziert zwischen dreierlei Potenzen zu sprachlichen Leistungen, die dadurch charakterisiert sind, daß sie 1. "in der (vorwiegend) bewußten Anwendung erworbener Sprachkenntnisse bestehen" ("Befähigung zum Sprachgebrauch"), 2. "in der Realisierung von Sprachmitteln und -formen überwiegend automatisiert verlaufen" ("Sprachliche Fertigkeiten"), 3. den "Sprachtätigen" in die Lage versetzen, "die als Fertigkeiten bzw. Fertigkeitselemente oder Kenntnisse bzw. Kenntniselemente verfügbaren Bestandteile seines individuellen Sprachbesitzes den Notwendigkeiten der von ihm jeweils sprachlich zu bewältigen Situationen entsprechend frei ('schöpferisch') zu kombinieren, also funktionsgerecht einzusetzen" ("Sprachliche Fähigkeiten"). Zur abweichenden Terminologie sei klärend gesagt, daß Günther den westlichen Terminus 'Sprechgewohnheit' bzw. 'habit' durch 'Fertigkeit' wiedergibt, 'Fertigkeit' bzw. 'skill' jedoch durch 'Fähigkeit', vgl. die Übersetzung der entsprechenden russischen Termini in der englischen Fassung von BELYAYEV 1970, S. 76. Auf der dreiteiligen Kategorisierung beruhen im wesentlichen alle osteuropäischen Klassifikationsschemata, vgl. z.B. BUCHBINDER/ BESOSONOVA/ VEJZE 1983.

⁴³"Das Hauptanliegen des Lehr- und Lernprozesses ist es in erster Linie, die linguistischen Kategorien im Rahmen der Satzmuster zu automatisieren." (S. 66)

⁴⁴Der Terminus *concept* begegnet in dieser Bedeutung bei BROOKS 1964, S. 14. Er wird hier als "common denominator of identity" bezeichnet und der mit subjektiven Vorstellungen angefüllten *conception* entgegengesetzt: "Concepts are publicly agreed upon, standardized, and relatively limited and constant; our conceptions are our own." Vgl. HÜLLEN 1972, der auf Brooks und Kainz verweist (S. 33).

⁴⁵Auf die Termini *Enkodierung* und *Dekodierung* wurde bewußt verzichtet.

⁴⁶Hierbei ist nicht an unterschiedliche Verschriftungssysteme (also z.B. das griechische, kyrillische oder arabische Alphabet im Unterschied zum lateinischen) gedacht. Diese erfordern eine vorherige Aneignung der graphomotorisch neuen Zeichen.

⁴⁷Die sog. Ausnahmen bilden eben die Ausnahme von der Regel.

⁴⁸Dieser Unterschied scheint Kogelheide entgangen zu sein, da er die vollständige Übernahme aller Brandtschen "Übungsformen" gerade damit rechtfertigt, daß sie alle ein "Schülerverhalten" bezeichneten und - so seine unausgesprochene Schlußfolgerung - alle "operationalisierbar" seien (S. 79).

⁴⁹Bei der letzten Gruppe setzt Brandt die ersten vier als "Zielfähigkeiten" von folgenden übersetzenden Tätigkeiten ab: sinngemäßes Wiedergeben in der Muttersprache, Herübersetzen, sinngemäßes Übertragen muttersprachlich formulierter Sachverhalte in die Fremdsprache, Hinübersetzen.

⁵⁰Vgl. z.B. die von Beile aufgezählten "operationalisierten Lernerleistungen": Wiederholen, Austauschen, Lexikalische Einheiten selbständig produzieren, Verändern, Ergänzen, Erweitern, Verbinden (S. 163).

⁵¹Vgl. hierzu Kaczmarek's Systematisierungsversuch, der folgende drei grundsätzliche Möglichkeiten unterscheidet: "A linguistic response to a linguistic stimulus may be: an equivalent, a transformation, a reply" (S. 197). Vgl. auch die bei Mackey unterschiedenen vier "fundamental types": *rote* (Wiederholung identischer Sprachformen), *incremental* (Wiederholung und Hinzufügung eines neuen Elementes), *variational* (Veränderung einzelner Elemente des vorgegebenen Sprachmaterials) und *operational* ("The operation of one of the language skills").

- ⁵²Das Übersetzen wird nicht als "Tätigkeit" aufgeführt, sondern figuriert bei der Kategorie der Steuerung als Lieferant des semantischen Konzepts.
- ⁵³Die letzte Spezifizierung, die wohl als lautes Lesen zu verstehen ist, und der Hinweis auf das systematisch zugehörige Pendant, nämlich das Diktat-Schreiben (das infolge der Beschränkung des Ansatzes auf Lehrbuchanalyse aus der Typologie ausgeschlossen wird) macht allerdings deutlich, daß Knapp-Pothoff nicht zwischen auf komplexe Sprachleistungen und auf Teilleistungen bezogener Produktion unterscheidet.
- ⁵⁴Die Kritik berührt in keiner Weise die Absicht der Autorin, die in eine ganz andere Richtung ging, nämlich dahin, Übungen zu erfassen, "die geeignet sind, bestimmte, für eine Gesamtschule als wichtig erkannte Schul- und Unterrichtsziele zu verfolgen" (S. 268).
- ⁵⁵Diese unterscheiden sich von den Hörübungen dadurch, daß der Schüler sein Hörverstehen unter Beweis stellen muß: "The student is made to show that he has understood." (S. 92)
- ⁵⁶Deshalb sind rein formale Spezifizierungen wie "Addition" bzw. "Réduction" (Réquédat, Synopse), "Contraction" (Brooks, Synopse) oder "Auftreten einer neuen Form" (neben "Formänderung" und "Veränderung der Wortstellung" von Gutschow 1965 als typenunterscheidende Spezifizierung des Kriteriums der "Veränderungen, denen die Struktur des Sprachmaterials unterworfen wird", angeführt) hier irrelevant.
- ⁵⁷Vgl. Mackeys Unterscheidung von "Addition" und "Inclusion" (Synopse).
- ⁵⁸So übersetzt Freudenstein z.B. "mutation" bei Dakin schlicht als "Veränderung" (Synopse).
- ⁵⁹Folglich kann bei Brooks die gleiche Art der Pronominalisierung als "Replacement", bei Chromecka dagegen als "Variation" bezeichnet werden (Synopse).
- ⁶⁰Es soll keineswegs bestritten werden, daß es sinnvoll sein kann, dem Schüler den Zusammenhang zwischen verschiedenen Formen aufzuzeigen, um ihm einen Einblick in die spezifische Strukturiertheit der Fremdsprache zu geben. Vgl. HÜLLEN 1971, S. 121: "Die (...) transformationellen Herleitungen dienen im Unterricht der Einsicht. Sie haben somit jeweils einen punktuellen Wert, wenn bestimmte Satzstrukturen eingeführt und dabei zu einem nach methodischen Gesichtspunkten zu wählenden Zeitpunkt bewußt gemacht werden." Es ist in diesem Zusammenhang nicht ganz einzusehen, wieso Hüllen dann doch für eine an der GTG orientierte "transformation practice" plädiert, bei der z.B. "Fragen aus Aussagen, Verneinungen aus Bejahungen, passive Sätze aus aktiven Sätzen" zu bilden sind (S. 124). Auf seine Interpretation von "pattern practice" und "transformation practice" werden wir bei der Besprechung der Kategorie der Materialgestaltung zurückkommen.
- ⁶¹Terminologisch und begrifflich kann die didaktische Transformation auf keinen Fall auf die GTG zurückgeführt werden, da sie schon in den Übungsklassifikationen der frühen 60er Jahre begegnet.
- ⁶²COOK hat schon 1968 in einem Aufsatz darauf aufmerksam gemacht, daß man bei der Beschreibung von Strukturübungen entweder "the grammatical or lexical relationship between the pairs of input and output" oder "the successive outputs" zugrundelegen kann. Die zweite Betrachtungsweise "treats the output as a master sentence into which successive items are inserted according to information selected from the input, rather than as a process of changing the whole input into an output." (S. 156f.) Der "master sentence approach" sei in der Mehrzahl der Fälle deshalb angebracht, weil er "describes the learner doing a lesser number of things" (S. 163). Von einer wirklichen Umformung (als "mutation" bezeichnet) könnte man nur sprechen, "where the successive outputs having nothing in common apart from the grammatical structure being drilled" (S. 162). Als Beispiel wird die Umformung der direkten in die indirekte Rede genannt:
- Open the door! He told me to open the door*
Would you like some tea? He asked me if I'd like some tea
- Es erscheint allerdings fraglich, ob der Schüler hier tatsächlich rein formal durch eine 'Umformung' des Stimulus zu seiner Antwortreplik kommt. Der Weg könnte auch über das semantische Konzept (indirekte Aufforderung; indirekte Frage) gehen, so daß der Stimulus nur das lexikalische Füllmaterial liefert.
- ⁶³Bei den übrigen Autoren begegnen gelegentlich Formulierungen, die auf Gestaltungsprinzipien verweisen, wie z.B. "Antworten auf Fragen", "Fragen auf Antworten", "Erzählen" (LOHMANN), "Kommunikative Form der Übung", "Vorhandensein eines Zwischentextes" (BEILE).
- ⁶⁴Der Kasus-Begriff wird von FILLMORE 1968, S. 24, wie folgt verstanden: "The case notions comprise a set of universal, presumably innate, concepts which identify certain types of judgements human beings are capable of making about the events that are going on around them, judgements about such matters as who did it, who it happened to, and who got changed." HÜLLEN 1972, S. 37 f., erläutert die Fillmoreschen Kasus, die also nicht mit den traditionellen 'Fällen' zu verwechseln sind, wie folgt: "Der Agentiv ist der Kasus des belebten Anregers jener Handlung, die vom Verb bezeichnet wird; der Instrumental ist der Kasus der unbelebten Kraft oder des Gegenstandes, die/ der in einem kausalen Zusammenhang mit der Handlung oder dem Zustand steht, wie sie vom Verb bezeichnet werden; der Dativ ist der Kasus des belebten Objekts, das von der Handlung oder dem Zustand die/ der das Verb bezeichnet, affiziert wird; der Faktitiv ist der Kasus des belebten oder unbelebten Objekts, das durch die Handlung oder den Zustand, wie sie vom Verb bezeichnet werden, entsteht oder das als inneres Objekt unmittelbar zum Inhalt des Verbs gehört; der Lokativ ist der Kasus, der die Handlung oder den Zustand, wie sie vom Verb bezeichnet werden, im Hinblick auf Ort oder Richtung spezifiziert; der Objektiv ist

ein semantisch neutraler und daher umfassender Kasus; er bezeichnet alles, was von einem Nomen ausgedrückt werden kann und in einer durch die Aussage des Verbs erkennbaren Weise mit diesem, also mit der in ihm ausgedrückten Handlung oder dem in ihm ausgedrückten Zustand, verbunden ist."

- ⁶⁵Auf den Zusammenhang mit dem "notional syllabus" von A.D. Wilkins macht Hüllen selbst aufmerksam.
- ⁶⁶Hüllen selbst unterscheidet noch einmal zwischen kommunikativer und nicht-kommunikativer *pattern*, *transformation* und *basic sentence practice*. Bei Gutschow findet sich folgende Abfolge von "Übungsweisen": 1. formale, 2. sachbezogene, 3. sprachbezogene, 4. hörspielartige, 5. situationsbezogene, 6. Kombination von situativer Darbietung, Situationsübung und *pattern practice*. Chromecka unterscheidet zwischen "kommunikativ unengagierten Strukturübungen" und "die Realität der lebendigen Wechselrede widerspiegelnden Dialogübungen" (S. 66), Hinz zwischen "systemlinguistischen" und "kommunikativen" Übungen (S. 57 f.), Woolrich zwischen "mechanischen" und "natürlichen" Übungen. Bei Beile schlägt sich der Gegensatz von kommunikativ relevanten und nicht relevanten Übungen in der Erörterung folgender Variablen nieder: "Kommunikative Form der Übung" (Var. 1), "Kontextualisierbarkeit der Impuls-Lerneräußerung-Paare" (Var. 4), "Verbindung von Situation und Sprache" (Var. 5), "Bedeutungsrelevanz der Situation" (Var. 27). Cook unterscheidet folgende Übungen nach ihrem Anteil an Kontext und Situation: "non-contextualized", "semi-contextualized", "contextualized", "situational".
- ⁶⁷Die Autoren des B.E.L.C. sprechen von "microconversations", vgl. den Artikel "Les microconversations", in DELATTRE 1971, S. 147-159.
- ⁶⁸FRIES 1964 erwähnt diese Spracheinheit als "response utterance unit" (S. 37). In der Diskursanalyse gilt als "basic unit of interaction" "the exchange, which consists of at least two contributions or 'moves' by different speakers". Es wird zwischen einem "initiating" und einem "responding move" unterschieden (COULTHART 1975, S. 81).
- ⁶⁹Das Bemühen, die einzelnen aneinandergereihten Mini-Dialoge auch untereinander in eine situative Einheit zu bringen, zeitigt dagegen nur ein künstliches Produkt und schränkt die genannte Möglichkeit unnötig ein.
- ⁷⁰Das kommunikative Verhältnis der in den Strukturübungen verwendeten Satzpaare kam erstmalig mit der Diskussion um "situative" bzw. "kontextualisierte" Sprachlaborübungen in den Blick. Inzwischen ist dieser Aspekt durch die Sprechakttheorie in das Zentrum des Interesses gerückt. Versuche, die kommunikative Reaktion auf bestimmte Stimuli aufzulisten, finden sich schon früh in der osteuropäischen Fremdsprachendidaktik, wo von "Replikenpaaren" und "Gesprächsmustern" die Rede ist, vgl. KACZMARSKI 1965, PASSOW 1966, SMIRNOWA 1966, BENES 1967, CHROMECKA 1968, OPPERMAN 1970, SACHS 1971. Im Westen wurde diese spezielle Fragestellung wesentlich weniger ausführlich behandelt, vgl. HEUER 1967, WINGFIELD 1972/ 73, BLUDAU 1975, ZIEGESAR 1976, H. WALTER 1976, BEILE 1979.
- ⁷¹MÜLLER 1977 ist m.W. der einzige, der auf diese Unterscheidung ausdrücklich Bezug nimmt und von "strategischer Umfunktionierung" spricht.
- ⁷²Sie entsprechen in etwa dem, was COULMAS 1979 als "Routineformeln" bezeichnet und deren soziolinguistische Relevanz er herausstellt.
- ⁷³Das heißt nicht, daß diese Formeln nicht auch gelernt werden und zu diesem Zweck in einer Extra-Liste zusammengestellt werden sollten, denn für die Komposition von längeren Dialogen sind sie unentbehrlich.
- ⁷⁴LAITENBERGER-WEGENER 1976 warnt im Zusammenhang mit der pragmadidaktischen 'Welle' vor der Gefahr der "einseitigen Reduktion auf wenige elementare Strukturen", die "nur wenig generalisierbar, d.h. nicht produktiv für weitere und komplexere Satzkonstruktionen sind" (S. 454).
- ⁷⁵Der vorliegende Systematisierungsversuch basiert auf Anregungen der bisher für die verschiedensten Zwecke erarbeiteten Schemata, die von den klassischen Typologien, angefangen bei BÜHLER 1934 und KAINZ 1967, AUSTIN 1962, SEARLE 1969, HABERMAS 1971 und WUNDERLICH 1972 über die Arbeiten des EUROPARATS (1973, 1975, 1976) und ihre Popularisierung durch PIEPHO 1974, speziellere linguistische Veröffentlichungen (z.B. OHMANN 1972 oder BALLMER/ BRENNENSTUHL 1981) und kommunikative Grammatiken (LEECH/ SVARTVIK 1975, MACKIN/ EASTWOOD 1980) bis hin zu den in den Lehrwerken bei den Lernzielen aufgelisteten sog. Sprechabsichten oder Sprechintentionen reichen. Vgl. auch die Klassifizierungen bei HINDELANG 1978 und TIMM 1979, S. 138-156, sowie das Raster von MÖHLE/ RAUPACH 1979 und den "didaktischen Gliederungsversuch" von RÜCK 1986. Bei Rück findet sich außerdem eine ausführliche Erörterung der verschiedenen Sprechaktklassifikationen. Aus der Literatur zur didaktischen Verwertbarkeit der Sprechakttheorie seien stellvertretend genannt: ZIEGESAR 1976, THEMENHEFT FM 1979, COOK 1985, FLOWERDEW 1988.
- ⁷⁶Vgl. hierzu die in den Arbeiten des Europarates zusammengestellten "general notions", "topics", "language activities" bzw. "objets et notions", "domaines d'activités langagières".
- ⁷⁷Jeder Lehrbuchautor kennt die enormen Schwierigkeiten.
- ⁷⁸In vielen der vorliegenden Klassifikationen werden diese Formen mehr oder weniger differenziert erwähnt. Die meisten konkreten Vorschläge finden sich in den Veröffentlichungen von GREWER bzw. NEUNER.

⁷⁹Die 'Aufgabe' ist von der angewandten Linguistik als Gegenstand für "classroom-oriented research" neu entdeckt worden. Man spricht sogar von einem "task-based approach", in dem das Curriculum als "a constellation of tasks" angesehen wird oder umgekehrt die Aufgabe als ein "curriculum in miniature". (CANDLIN/ MURPHY 1987, S. 2) Entsprechend umfassend ist auch die Definition von "task":

"One of a set of differentiated, sequencable, problem-posing activities involving learners and teachers in some joint selection from a range of varied cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploration and pursuance of foreseen or emergent goals within a social milieu." (S. 10)

Folgende Merkmale (*key features*) werden als untersuchenswert vorgeschlagen: "input, roles, settings, actions, monitoring, outcomes, feedback" (S. 11). Das meiste von dem, was unter diese Begriffe subsumiert wird, fällt unter Steuerung und Arbeitsweise.

⁸⁰Bei HINZ findet sich z.B. folgende Unterscheidung von "Übungstypen" nach dem Umfang der Sprachsteuerung: "manipulative", "semi-manipulative", "semi-produktive" und "produktive Übungen" (S. 54 f.). Knapp-Potthoff unterscheidet bei dem "Grad der Lösungsdeterminiertheit" zwischen "eindeutig determiniert", "nicht eindeutig determiniert" und "Wahlmöglichkeiten bei Vorgabe" und meint damit die relative Freiheit, die der Lernende bei der Formulierung des Übungsergebnisses hat (vgl. das Schema der "Aufgabeneigenschaften", S. 119 ff.). Der Grad der Steuerung wird zuweilen auch mit dem Schwierigkeitsgrad gleichgesetzt. So sieht Lohmann z.B. eine aufsteigende Linie in der Abfolge von rezeptiven, reproduktiven, produktiven und Transfer-Übungen.

⁸¹Zur Definition von "Lernhilfe" vgl. WOOLRICH 1965, S. 74 Anm. 1.

⁸²Zitiert nach SCHRAND 1968, der Dakins *Handout* für die Teilnehmer der *Summer School*, University of Edinburgh 1967, mit dem Titel "Language Laboratory : Lecture Notes", referiert.

⁸³DAKIN 1973, S. 73. Die verschiedenen Versionen der Dakinschen Gedanken sind unterschiedlich präzise und nicht ganz eindeutig.

⁸⁴DAKIN (ebd.) gibt hierfür folgende Beispiele: *Father walked here - He came on foot; How about this red dress, madam? - No, I would prefer a different colour; Are you standing up? - No, I'm sitting down; Are you going to lend Harold the money? - He's already borrowed it from me; The cat has been killed - It is now dead* (S. 77-85). Auch bei Cook sind "sequence" und "knowledge drills" erwähnt.

⁸⁵Sie entspricht unserer Kategorie der Schülertätigkeit.

⁸⁶Die starke Untergliederung erklärt sich aus der Bezugnahme auf linguistische Subsysteme und läßt - vor allem auch durch die Art der Formulierung - kaum einen praktischen Nutzen für die konkrete Übungsbeschreibung erkennen, weshalb sie hier nicht aufgeführt wird.

⁸⁷Bei DESSELMANN 1972 figuriert sie unter der Bezeichnung "allgemeiner Operator". Zur Aufgabenstellung vgl. auch SCHREITER 1980, DESSELMANN 1986 und HELLMICH 1988.

⁸⁸BEILE berücksichtigt in seiner Variante 14.1 "Explizit grammatische Instruktion" ausschließlich die Grammatik als mögliches Objekt.

⁸⁹Hiermit wird u.a. die Untergliederung von KNAPP-POTTHOFFS "Direkter Charakterisierung eines Lösungswahlbereichs" abgedeckt.

⁹⁰KNAPP-POTTHOFF spricht nur von "impliziter Verarbeitungsanweisung" und versteht darunter die Tatsache, daß allein durch die Art der Präsentation des Sprachmaterials, z.B. als fragmentarischer Text, dem Lernenden eine bestimmte Verarbeitung, z.B. das Vervollständigen, "nahegelegt" wird (S. 66 f.).

⁹¹Vgl. DESSELMANN'S "Situationsmarkierung". BEILE unterscheidet hier noch weiter danach, ob der Schüler eine fremde Rolle übernimmt oder "sich selbst spielt" oder "als er selbst in die simulierte Situation hineingezogen" wird (Varianten 14.2 - 14.4).

⁹²Diese Steuerungsmöglichkeiten werden mehr oder weniger vollständig in mehreren der vorliegenden Klassifikationen an verschiedenen Stellen erwähnt.

⁹³Hier sind die Dakinschen Gedanken eingearbeitet.

⁹⁴In den vorliegenden Klassifikationen kommen diese Kategorien - mit Ausnahme der Motivationsform - alle vor, wenn auch nicht in systematischer Ausfaltung. Häufig erwähnt sind z.B. die Unterscheidung von mündlichen und schriftlichen Übungen mittels des optischen und akustischen Kanals und die Medien im Sinne von technischen Hilfsmitteln. LOHMANN unterscheidet außerdem zwischen verschiedenen Unterrichts- bzw. Sozialformen (gesteuerter Unterricht mit einem Schüler oder mit der Klasse und selbstregulativer Unterricht in Einzelarbeit, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit); MONTANI nennt nach der "Art der Einübung" Übungen, die für das Sprachlabor, die Klassenarbeit oder die Hausarbeit bestimmt sind, bei HEUER/ KLIPPEL figurieren Medium (als Modus), Sozialform, Hilfsmittel (als Medieneinsatz) und Kontrollmöglichkeiten.

Zu den jeweiligen Arbeitsmöglichkeiten gibt es eine solche Fülle von Literatur, daß sie hier nicht im einzelnen aufgelistet werden kann. Vor allem Partnerarbeit, Gruppenarbeit und individualisierende Arbeitsformen (z.B. auch Selbstkontrolle, vgl. KUNZE 1984, ZAWADZKA 1986, RAUHUT 1986) erfreuen sich z.B. unter den Schlagwörtern Schülerorientierung, autonomes Lernen, "kognitionspsychologische Fundierung" (vgl. z.B. MARTIN 1988) schon seit den 70er Jahren eines stetig steigenden Interesses, wie eine vergleichende Durch-

sicht der in- und ausländischen Fachliteratur übereinstimmend ergibt. Vgl. die folgende Auswahl: CARBONNET 1973, GANDELMANN 1974, BÖHME 1976, RIVERS 1976, LONG 1977, ANKERSTEIN 1977, SCHWERDTFEGER 1977, NIEL 1978, LEPKE 1978, ANCEAUX 1979, CELANI 1979, STATMAN 1980, HUNTEMANN 1980, THEMENHEFT DFU 1980, SCARBROUGH 1981, SALIMBENE 1981, BLEYHL 1982, GENZLINGER 1982, HELOURY 1983, DIETRICH/ GÄSSLER/ SCHILDER 1983, J.WOLFF 1983, THEMENDISKUSSION FU 1983, KERR 1985, PICA/ DOUGHTY 1985, LONG/ PORTER 1985, GÜNTHER 1986, MOHNERT 1986, BUURMAN 1987, NUHN 1988.

Auch Veröffentlichungen zum Spiel im Fremdsprachenunterricht zeigen immer noch steigende Tendenz. Hingewiesen sei - wiederum nur stellvertretend - auf GAUVENET 1972, THEMENHEFT FM 1976, BORGWARDT 1978, CARE/ DEBYSER 1978, LÖFFLER 1979, KLAUKE 1980, KLIPPEL 1980, PALMER/ RODGERS 1983, WEISS 1983, HELOURY 1984, BOHN/ SCHREITER 1986.

⁹⁵Daß der weithin geläufige Begriff der "Transformation" aus der Übungsbeschreibung ausgeklammert wird, ist der wohl bedeutsamste Schritt in dieser Hinsicht.

⁹⁶Die Darstellung von VIGNER 1984 ist z.B. von einer solchen Bindung an Methodenkonzepte geprägt.

⁹⁷Viëtor zitiert in seiner Streitschrift *Quousque tandem* den Sprachforscher Sayce mit dem Ausspruch, daß die "Sprache nicht aus Wörtern besteht". (VIËTOR 1982, S. 133)

⁹⁸Vgl. SEGERMANN 1974, MINDT 1977 und H. SAUER 1987. Warum in der fremd-sprachen-didaktischen Fachdiskussion so häufig alternativ argumentiert wird, ist eine wissenschaftssoziologisch und -psychologisch interessante Frage. Offenbar können die 'Extremisten' sich aufgrund ihrer provokatorischen, gegen etwas Bestehendes gerichteten Äußerungen eher Gehör verschaffen, vielleicht auch, weil diese Äußerungen im Publikationsdiskurs besser (für eigene Zwecke) zu verwenden sind. Die um Integration bemühten Beiträge fallen dagegen weniger auf.

⁹⁹Dogmatische Positionsstreiterei scheint es bei den amerikanischen, französischen und westdeutschen Fremdsprachendidaktikern eher zu geben als bei den pragmatischen Briten, die sich selbst wohl zu Recht eine größere "flexibility" und "dislike of dogma" bescheinigen (so z.B. STREVENS 1977, S. 55, in dem Kap. "British and American methodology in English language teaching: similarities and differences"). In Osteuropa stand solchen Fehden die ideologische Einheitlichkeit entgegen.

¹⁰⁰Dem Problem der Lernzielkomplexion, d.h. der Tatsache, daß bei jedem Übungsprozeß fast immer mehrere Dinge gleichzeitig geübt werden, ist durch die eindeutige Definition eines bestimmten Hauptlernziels und die Kontrolle über etwaige Nebenlernziele zu begegnen, so daß eine Störung seitens dieser Nebenlernziele ausgeschaltet werden kann.

¹⁰¹Lehrwerke ohne Berücksichtigung der Ausgangssprache der Lernenden sind - vor allem im Übungsbereich - deswegen jedoch nicht weniger problematisch. Dies wird auch von Fremdsprachendidaktikern in Frankreich anerkannt (FAURE u.a. 1976, GALAZZI-MATASCI/ PEDOYA), obwohl dort - angesichts der heterogenen Gruppen von Französischlernenden im Land - die meisten nicht adressatenspezifischen Lehrwerke produziert werden.

¹⁰²In der didaktischen Literatur wurde der (von der schulischen Organisation verlangten) Fehlerbewertung von jeher große Aufmerksamkeit gewidmet. Didaktiker und angewandte Linguisten beschäftigen sich seit geraumer Zeit auch mit der - von der Normwertung abstrahierenden - Fehleranalyse im Rahmen der Theorie der Interims- bzw. Lerner Sprache, z.B. CORDER (schon 1967 und 1971), SPOLSKY 1979, THEMENHEFT DNS 1982, SKOWRONEK 1984. Über konkrete therapeutische Maßnahmen, die aus einer individuellen Fehleranalyse abzuleiten wären, wird hingegen kaum nachgedacht (vgl. z.B. die Bibliographie im THEMENHEFT DNS 1977 "Fehleranalyse/ Fehlerbewertung", die bei über 180 Titeln so gut wie nichts zur Fehlertherapie bringt). Die Bedürfnisse der Praxis bleiben hinter der ein höheres wissenschaftliches Prestige beanspruchenden feststellenden Analyse wieder auf der Strecke.

¹⁰³An den Universitäten Bamberg und Dortmund wird z.Zt. ein Forschungsprojekt zur Entwicklung eines schulspezifischen Fremdsprachencurriculums für Sprachkurse für Hörer aller Fachbereiche bearbeitet. Mit Hilfe eines Computerprogramms wird spezifisches Sprachmaterial systematisiert, das durch die Auswertung von in bi-kulturellen Begegnungen aufgenommenen Sprachkorpora gewonnen und mit Sprachdaten aus dem *Dictionnaire du français langue étrangère. Niveau 2* korreliert wird (SEGERMANN 1987 und 1989). Die laufende Evaluierung sowohl der Materialien als auch der Forschungshypothesen zum Unterrichtsverfahren erfolgt im Sprachzentrum der Universität Dortmund.

¹⁰⁴Zu den Versuchen einer reduzierten Normfestlegung vgl. KELZ 1977a und 1977c (Theorie des "Orthophons"), FLEGE 1980, CATCH 1982 (die Orthographie betreffend) und ABEL 1982 (Abschlußprofil für die französische Aussprache, allerdings unter Ausschluß der Prosodie). Zur Fehlerbewertung vgl. die empirische Untersuchung von DRETZKE 1987, der für eine Integration von funktional-linguistischer Bewertung (Systemfehler), soziolinguistischer Bewertung (Normfehler) und pragmlinguistischer Bewertung plädiert. Allerdings sollte der Begriff der Akzeptabilität als Folge der "pauschalen Einschätzung sprachlicher Äußerungen durch den *native speaker*" nicht mit "objektiven Urteilen" gleichgesetzt werden. Gerade in empirischen Untersuchungen tritt der Anteil des Subjektiven, ja Willkürlichen bei der Beurteilung deutlich hervor. Der Zwang zur Normsetzung, der

bei der Fehlerdiagnose zwecks anschließender Therapie noch sehr viel drängender ist als bei der Fehlerbewertung, darf nicht zum Glauben an eine falsche Objektivität verführen. Vgl. hierzu vor allem die im *Modern Language Journal* erschienenen Arbeiten, z.B. von POLITZER 1978, PIAZZA 1980, CHASTAIN 1980 und 1981, ENSZ 1982, LUDWIG 1982, DELISLE 1982 sowie die beiden, in *Studies in Second Language Acquisition* erschienenen Arbeiten von RYAN 1983 und EISENSTEIN 1983. Vgl. auch PASCOE 1987 und die schwedischen Arbeiten von OLSSON 1977 und JOHANSSON 1978.

- ¹⁰⁵Zu der Problematik der Beurteilung durch den fremdsprachlich Lehrenden, die von der durch Muttersprachler meist mehr oder weniger stark abweicht, vgl. DIMITRIJEVIC 1971.
- ¹⁰⁶Auch wenn das formale schulische Training z.B. für das tatsächliche Ausspracheniveau in späteren Anwendungssituationen möglicherweise - wie Untersuchungen von PURCELL/ SUTER 1980 nahelegen - nur ein recht unbedeutender Faktor neben vielen anderen psychologischen und soziologischen Faktoren - Elementen der "acquisition" nach Krashen - sein mag, entbindet dies nicht von der Aufgabe der formalen Ausspracheschulung. Ein negativer Einfluß eines solchen "learning" auf die "acquisition" (vgl. SCHNEIDERMAN u.a. 1988) wäre erst noch nachzuweisen.
- ¹⁰⁷Sehr viel weniger betroffen sind allerdings die 'undeutlich' oder 'falsch' ausgesprochenen Einzellaute, auf die bisher bei der Ausspracheschulung die meiste Aufmerksamkeit verwendet wird (PORTER 1978).
- ¹⁰⁸Verständlichkeit und Irritation werden von JOHANSSON 1973 als die beiden Hauptfaktoren der funktionalen Fehleranalyse genannt. Johansson bezieht sich allerdings ausschließlich auf Lexik und Grammatik. Das Phänomen der Irritation in der Kommunikation mit Nicht-Muttersprachlern ist auch unter den Fremdsprachendidaktikern seit langem bekannt. Vgl. z.B. die Bemerkung bei LEISINGER 1966, S. 140 f., auf Franzosen und Engländer wirke "der deutsche Kehlkopfverschlußlaut als Zeichen aggressiver Gemütsart" sowie sein Zitat von O'CONNOR 1950, S. 160, bezüglich der Intonationsfehler: „Intonation is not something in which mistakes can be realized by the layman and allowed for.“ Vgl. auch EISENSTEIN 1983, PRITCHARD 1985. Eine systematische Erforschung, die sich auf den gesamten Kommunikationsbereich, also auf die verbale (sprachliche), vokale (prosodische) und visuelle (gestische) Kommunikation beziehen müßte, steht noch aus (vgl. ARNDT u.a. 1984).
- ¹⁰⁹Die neuere Prosodieforschung ist sich weder in der Begriffsbestimmung noch in der Klassifizierung einig, vgl. RAITH 1984, WIDDIG 1986. Beachtliche Verwirrung entsteht vor allem da-durch, daß der Terminus 'Intonation' in einem weiteren Sinne (als gleichbedeutend mit Prosodie) und einem engeren Sinne verwendet wird.
- ¹¹⁰Eine systematische Einordnung dieser Phänomene ist m.W. nirgendwo geleistet. Bei M. LEON 1970 wird das "enchaînement (vocalique/ consonantique)" unter "articulation" behandelt.
- ¹¹¹Daß die Fremdsprachendidaktik hier eine Mittlerrolle zwischen den Bezugswissenschaften und dem Unterrichtenden zu spielen hat, wird vor allem von den mit dem Fremdsprachenunterricht befaßten angewandten Linguisten zuweilen unterschlagen. Die direkte Konfrontation hat eine zwiespältige Haltung zur Folge, wie sie beispielhaft in den Veröffentlichungen von BARRY 1983 und 1986 zum Ausdruck kommt. Seinen Überblick über Forschungsarbeiten zur Prosodie stellt Barry unter die bezeichnende Frage: "Where Are Intonation Studies Taking Us? Should Language Teachers Follow?" (1986) Die Fragestellung führt dazu, daß er paradoxerweise den an sich begrüßenswerten Fortschritt in der linguistischen Forschung bedauern muß, weil er zu Lasten der unmittelbaren unterrichtlichen Anwendbarkeit durch den Lehrer geht. Die Feststellung: "Although the results are not directly applicable in terms of teaching objectives, they do serve to expand the potential for an approach to teaching which is both communicative in nature and oriented to real-life situations." (S. 497) bekäme einen Sinn, wenn sie als Aufgabenstellung für die fremdsprachendidaktische Forschung formuliert würde, also konkrete Perspektiven aufgezeigt würden, wie die bezugswissenschaftlichen Ergebnisse für den Fremdsprachenunterricht nutzbar gemacht werden können bzw. wo weitere, fremdsprachendidaktisch relevante Untersuchungen anzusetzen hätten. Als Beschwichtigung an die Adresse des Lehrers wirkt sie dagegen ähnlich suspekt wie die als Feigenblatt angehängten Bemerkungen zur Anwendung im Fremdsprachenunterricht, die die bezugswissenschaftlichen Referate in fremdsprachendidaktischen Fachzeitschriften zieren. Barry selbst weist im übrigen auf das "Problem der interdisziplinären Verständigung" hin, das zur Folge hat, daß "die didaktische Aufbereitung der Erkenntnisse meistens vernachlässigt" wird (1983, S. 8). Die Instanz für diese interdisziplinäre Arbeit kommt jedoch nicht in den Blick.
- ¹¹²Feldmann empfiehlt das Einüben der auditiven Diskriminationsfähigkeit an Hand von elektromagnetisch erzeugten Merkmalen.
- ¹¹³In dem letztgenannten Beitrag werden neurologische Untersuchungen zu den Hemisphären referiert, die eine Verteilung von propositionalen (lexiko-syntaktisch differenzierenden) und nicht-propositionalen (affektiv gradualisierenden) prosodischen Aktivitäten auf die linke bzw. rechte Gehirnhälfte vermuten lassen.
- ¹¹⁴Chun nennt als Diskursfunktionen: "interrupting - asking for clarification - taking the floor - changing the subject - concluding an argument - constraining a hearer to reply".
- ¹¹⁵Für eine gleichberechtigte Berücksichtigung beider Strategien plädieren ALTENBERG/ VAGO 1983 aufgrund empirischer Untersuchungen zur Fehleranalyse. Zum Verhältnis von kontrastiver Analyse und Interimssprache vgl. FLEGE 1980 (der in den Fehlern eher einen "output of interlanguage rather than a product of interference"

sieht) und ECKMAN 1981 ("some important aspects of interlanguages can be predicted on the basis of a comparison of the native and target language").

- ¹¹⁶Ob die von GUEX 1975 vorgeschlagene spätere Behandlung der (von den Franzosen zunehmend nivellierten) Lautopposition [e] - [] lernpsychologisch sinnvoll ist, darf allerdings bezweifelt werden.
- ¹¹⁷Dem Fremdsprachler ist aus psychologischen Gründen zu empfehlen, eher etwas weniger 'nachlässig' zu sprechen als der Muttersprachler. Im übrigen unterliegt gerade dieser Bereich in besonders starkem Maße der historischen Entwicklung. Vgl. z.B. die Diskussion der Schwachtonformen im Engl. und Frz. bei HÜBNER 1929 bzw. 1933, S. 69, und BOHLEN 1963, S. 28.
- ¹¹⁸Dem "State of the Art Article" zur Aussprache von LEATHER 1983, S. 205, zufolge scheint eine eindeutige und generell gültige Beziehung zwischen Alter und Aussprache kaum empirisch verlässlich herstellbar. Vgl. jedoch ABUHAMDI 1987, der das Alter als entscheidenden Faktor ins Spiel bringt, indem er den erwachsenen Lerner aufgrund eines "lack of neural plasticity" als "'resources limited' rather than 'data limited'" bezeichnet. ARABSKI plädiert wieder für eine differenziertere Sicht der These von der kindlichen Überlegenheit.
- ¹¹⁹Symptomatisch hierfür ist der Artikel "Ausspracheschulung" von GERMER 1977a. Auch bei ihm fehlt nicht das Verbalbekenntnis: "Ausspracheschulung darf sich nicht auf den Anfangsunterricht beschränken, sondern muß bis zum letzten Lehrjahr betrieben werden." Daß dies nicht im Sinne einer systematischen Schulung gemeint ist, erhellt aus dem Folgesatz: "Schwerpunkte für die weitere Arbeit ergeben sich u.a. bei der Behandlung von Texten (Sprechen und Vorlesen von Reimen, Gedichten und Prosa), der Einführung in den Gebrauch des Wörterbuchs, der Eigenproduktion von Interviews und Hörscenen sowie bei Hörverstehensübungen." (S. 19f.) Auch in Germers ausführlichen Monographien über die Aussprache von 1970 und 1980 sind kaum Übungsmöglichkeiten aufgezeigt. Ausspracheschulung wird als einführende Einübung bzw. - im weiterführenden Unterricht - als Hörverstehensschulung verstanden. Ebenso zwiespältig ist die von BÖRNER 1989 vertretene Haltung. Einerseits werden "kurze korrektive Übungen zu voraussehbaren oder entstehenden Ausspracheproblemen" gefordert, andererseits wird behauptet: "Aussprache erfordert - außer in der professionellen Sprachausübung - weniger eigenständige Übungsprogramme als vielmehr ständige korrektive Fertigkeitsschulung über den gesamten Zeitraum des Sprachlernens." (S. 192) Im Bereich Deutsch als Fremdsprache wird eine systematische Ausspracheschulung eher als wünschenswert angesehen, vgl. z.B. EHNERT 1973, F.J. SAUER 1974 und 1978.
- ¹²⁰Vgl. die praktischen Unterrichtsvorschläge zum systematischen Üben der Aussprache bei ALLIE 1972. CALLAMAND/ PEDOYA 1984 plädieren auch nach der "kommunikativen Wende" für die Beibehaltung einer systematischen Ausspracheschulung, die allerdings durch die Einbeziehung von «jeux phonétiques», Werbetexten, Gedichten, Chansons und Sketchen sowie durch morpho-phonologische Transformation ihres monotonen Charakters entkleidet werden sollte.
- ¹²¹Einer der Gründe für diesen Unterschied könnte in der Einschätzung der Schwierigkeit der vermittelten Sprache liegen. Vielleicht wird die Aussprache des Englischen und Französischen für deutsche Lernende als weniger schwierig und der Systematik nicht bedürftig erachtet, während die Aussprache des Russischen oder auch des Deutschen, Englischen und Französischen z.B. für Asiaten und Afrikaner offenbar größere Probleme darstellt. Die allseits beklagten Mängel in Aussprache und Orthographie können eine solche Auffassung allerdings kaum stützen.
- ¹²²Bei den in Frankreich erschienenen Lehrwerken ist z.T. ein Bemühen um systematische Übungsgestaltung zu verzeichnen. Vgl. die Besprechung von *Archipel, Sans Frontières* und *Cartes sur table* bei GALAZZI-MATASCI/ PEDOYA 1983.
- ¹²³Für das Frz. wären hier zu nennen: M. et P. LEON (1965), M. LEON 1970, CALLAMAND 1974, FAURE/ DI CRISTO 1977. Die relevanten Problembereiche sind jeweils vom Lehrenden auszuwählen, da bei diesen systematischen Zusammenstellungen die Muttersprache des Lernenden nicht berücksichtigt ist.
- ¹²⁴LEATHER 1983, S. 211, führt Untersuchungen an, die nahelegen, daß zwischen Wahrnehmungs- und Produktionsvermögen nicht unbedingt eine symmetrische Beziehung besteht.
- ¹²⁵Hager bezeichnet seine Kombination von *Total Physical Response* (Asher), *Teaching Machine* (Winitz/ Reeds), *Delayed Oral Practice* (Postovsky) und *Natural Approach* (Tercel) als *Ear-Tuning Approach*. Zuckova unterscheidet eine phonematische, eine phonetische und eine intonatorische Komponente des Sprachgehörs, wobei Defekte der letzteren für den sog. Akzent verantwortlich seien. Diesen Komponenten lägen Mechanismen der Unterscheidung, des Wiedererkennens, des Erkennens und der wahrscheinlichen Prognostizierbarkeit zugrunde.
- ¹²⁶Über die Rolle der Musikalität beim Diskriminieren und Memorieren von fremdsprachlichen Klangbildern vgl. H.SAUER 1975 und LEHMANN 1988.
- ¹²⁷In zahlreichen empirischen Untersuchungen (referiert bei WIENOLD 1985 und McCANDLIN/ WINITZ 1986) konnte z.B. nachgewiesen werden, daß bessere Ausspracheergebnisse erzielt wurden, wenn dem Sprechen eine längere Zeit des Hörens vorausging ("extensive auditory input results in improved pronunciation", S. 361). Daß das Verhältnis von Perception und Produktion vielleicht doch differenzierter zu sehen ist, läßt der Forschungsbericht bei LEATHER 1983, S. 200-203, vermuten, der einander widersprechende empirische Ergebnisse referiert. Vgl. auch DIELING 1985, die die Rolle der Motorik anspricht, und SCHNEIDERMAN u.a. 1988.

- ¹²⁸Bei BÖRNER 1989 wird dagegen nach wie vor empfohlen: "Im Zentrum der Ausspracheschulung steht die Nachsprechübung." Und später: "Das Nachsprechen kann vorbereitet werden durch Phasen oder Übungen des diskriminierenden Hörens." (S. 192)
- ¹²⁹Diskriminationsübungen werden in den amerikanischen Methodiken, z.B. von RIVERS und ALLEN/ VALETTE, ausführlich beschrieben, in westdeutschen Methodiken dagegen meist nur erwähnt, z.B. bei LEISINGER, LORENZEN, BURGSCHEIDT u.a. (nach den Imitationssie sie Übungsbeispiele geben, die aufgrund einer vorausgegangenen Fehleranalyse erstellt wurden (S. 27-31).
- ¹³⁰Bezeichnend sind Aufgabenstellungen wie "Look, listen and say", z.B. in *Good English, Learning English (Modern Course)*, *Red Line* (als Rubrik im Schülerbuch aufgeführt) oder "Vorsprechen, Nachsprechen, Anschreiben" in *Yes*, Grundaussgabe, Bd. 1, L 26.
- ¹³¹Vgl. z.B. *Echanges*, Edition courte, Lehrerhandbuch, L 32: "Die Diskriminationsübungen eignen sich auch als Nachsprech- und als Schreibübungen."
- ¹³²In den Lehrwerken wird das Effizienzprinzip nicht immer beachtet. Dies ist umso bedauerlicher, als die Anzahl der Diskriminationsübungen sowieso sehr gering ist. Vgl. z.B. *Etudes françaises. Cours de base 1*, Elemente zur Unterrichtsplanung, L1, S. 10, wo das für deutsche Schüler kaum verwechselbare [] mit [] und [] kontrastiert wird.
- ¹³³Es ist zu bedauern, daß in der Praxis die auf die Kategorie "gleich - ungleich" konzentrierte Zusammenstellung von Einheiten, die wechselweise den gleichen Laut/ Lautkomplex oder verschiedene Laute/ Lautkomplexe aufweisen, die am weitesten verbreitete Form der Diskriminationsübungen ist.
- ¹³⁴Die sog. "verbo-tonale" Methode beruht im wesentlichen auf der Beeinflussung durch die Lautumgebung, die so erfolgt, daß der Input "les éléments les plus typiques d'une émission" enthält. Der optimale Frequenzbereich wird mit Hilfe des von Guberina entwickelten Frequenzfiltergeräts *Suvag Lingua* hörbar gemacht. (CUREAU/ VULVETIC 1976, S. 38); vgl. auch DANELON 1968, RENARD 1971, KETTEMANN 1973, DUFEU 1976.
- ¹³⁵Ob der Verzicht auf die Semantik, wie DREHER/ LARKINS 1972 meinen, die Herausbildung der Auditionsmuster begünstigt, scheint zweifelhaft.
- ¹³⁶Besteht die Tendenz, das offene [] wie das geschlossene [e] auszusprechen, ist eine Übung zur Diskrimination des e-Lautes einzuschleifen.
- ¹³⁷Aus: *Etudes françaises. Echanges*, Edition courte, Lehrerbuch, L 32. Auch hier fehlt wieder nicht der Hinweis auf die Multifunktionalität: "Die Diskriminationsübungen eignen sich auch als Nachsprech- und als Schreibübungen."
- ¹³⁸Die Übung steht unter der Rubrik "Pronunciation" in *English G*, Bd. 1, Lehrerhandbuch, S. 156. Allerdings ist wieder kritisch anzumerken, daß hier - bis auf die letzte Gruppe - nicht gerade besonders verwechslungsanfällige Laute kontrastiert werden.
- ¹³⁹Das Material stammt aus *Yes*, Große und Mittlere Ausgabe, Bd. 1, S. 68. Es ist offenbar nicht für die rein mündliche Arbeit gedacht. Die "methodischen Hinweise" sind allerdings in bezug auf die Arbeitsweise nicht eindeutig. Üben und Bewußtmachen werden wiederum nicht unterschieden: "Hier werden die phonetischen Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen s-Endungen systematisiert und bewußtgemacht. Beim methodischen Vorgehen kann man stufenweise verfahren. Zunächst werden die Wörter der drei Kategorien den entsprechenden s-Endungen zugeordnet, und die Schüler geben an, um welche s-Form es sich handelt (z.B. *oranges*: [iz]). Auf diese Weise kann gleichzeitig die korrekte Aussprache isolierter Einzellaute im Kontext überprüft und geübt werden."
- ¹⁴⁰HENRICHSEN 1978. Die zuordnende Antwort kann vom Lernenden allerdings nur aufgrund von schriftlich vorliegendem Material gegeben werden.
- ¹⁴¹Übungstechnisch könnte sich eine Aufgabenstellung wie die folgende z.B. als zu schwierig erweisen: "Nun hören Sie jeweils drei Wörter. Jeweils eines der Wörter unterscheidet sich von den beiden anderen durch ein Merkmal. An welcher Stelle steht das sich unterscheidende Wort? Kreuzen Sie die entsprechende Spalte an." (*A bientôt*, Bd. 1, Lehrerband, S. 22 f., vgl. auch S. 80, Testaufgabe 1). Um das abweichende Wort richtig ankreuzen zu können, muß sich der Lernende (dem nicht gesagt wird, auf welchen Laut er sich konzentrieren soll) gleichzeitig auch die Reihenfolge der Nennung merken.
- ¹⁴²Sobald wie möglich sollte die Anweisung in der Fremdsprache gegeben werden.
- ¹⁴³Das Durchstreichen der Ziffern hat den Nachteil, daß die Numerierung nur einmal zu verwenden ist. Ob das Anstreichen des Richtigen oder das Durchstreichen des Falschen lernpsychologisch günstiger ist, müßte erst noch erforscht werden.
- ¹⁴⁴In einigen Englischlehrbüchern für jüngere Schüler ist z.B. die Schlange als Symbol für das stimmlose s und die Biene als Symbol für das stimmhafte s gewählt. Vgl. auch GERMER 1970a, S. 78.
- ¹⁴⁵Ein solches "Eintauchen" (vgl. DIELING 1989) wird von den Verfechtern des *comprehension based approach* auch auf das Verstehen ausgedehnt, vgl. Kap. 4 "Hörverstehen".
- ¹⁴⁶Vgl. HÜLLEN 1976, S. 129.

- ¹⁴⁷Vgl. WIOLAND 1982, der die Beherrschung der "groupes rythmiques, délimités par la syllabe accentuée" als Bedingung dafür ansieht, von Muttersprachlern eine 'gute Aussprache' bescheinigt zu bekommen.
- ¹⁴⁸Das Transferproblem wird ausführlich im Kap. "Hörverstehen" erörtert.
- ¹⁴⁹Eine Darstellung und Systematisierung der prosodischen Merkmale, die für die Arbeit im Unterricht geeignet wäre, bereitet gewisse Schwierigkeiten. Zu den Problemen z.B. bei der Zusammenstellung reproduzierbarer englischer Intonationsmuster vgl. COLLIER 1975, CURRIE/ YULE 1982. Zur Akzentuierung im Englischen vgl. die Theorie von FABER 1986. Zur englischen Nukleusplatzierung vgl. SCHNITZER 1974, der die Betonungsmuster von Wörtern mit bestimmten Suffixen anhand von generativen Regeln systematisiert. Praktische Vorschläge "for practicing stress and intonation" finden sich in TUMPOSKY 1982. Zu Betonungs- und Intonationsmustern der frz. Sprache im Kontrast zur engl. vgl. PRITCHARD 1985. JAMES 1976 berichtet von der apparativen Sichtbarmachung der Intonationskurve, und zwar sowohl des Modells als auch des Lernerprodukts - einer Möglichkeit, die durch die Computerentwicklung verstärkt ins Blickfeld gerückt zu werden verdient.
- ¹⁵⁰Das Beispiel stammt aus dem frz. Lehrwerk *Interlignes*, Leçon 1, Thème 1. Es wird von MARTINS-BALTAR 1977, der zwischen drei Funktionen der Intonation, "fonction syntaxique, segmentatrice, énonciative" unterscheidet, unter der ersteren behandelt (S. 120).
- ¹⁵¹Wegen der Parallelität zur Muttersprache sind die Beispiele von Hüllen allerdings kaum übungsrelevant.
- ¹⁵²Es fehlt offenbar an adäquaten Beschreibungsmodi.
- ¹⁵³Die Effektivität der Hörkontrolle hängt allerdings davon ab, daß vorher genügend korrekte Klangmuster 'eingespielt' worden sind, die sich zu einer Normvorstellung verdichtet haben (vgl. NEUFELD 1978 und HIRSCHFELD 1981).
- ¹⁵⁴Zum Zusammenwirken von Sprechen und Hören vgl. die immer noch lesenswerten Ausführungen von KAINZ 1965, S. 285-297. Siehe auch JENSEN 1970 und SCHNEIDERMAN u.a. 1988. Inwieweit hier entwicklungspsychologische Faktoren zu berücksichtigen sind, die zur Unterscheidung von kurzfristigen und längerfristigen Lernzielen führen könnten, müßte empirisch erforscht werden (vgl. PENNINGTON 1986).
- ¹⁵⁵Zur Diskussion des Problems der Bedeutungshaltigkeit des Nachzusprechenden in der SGAV-Methode vgl. RENARD 1974b.
- ¹⁵⁶Im Zuge der "kommunikativen Wende" mangelt es natürlich auch nicht an Verfechtern des kommunikativen Aspekts bei der Ausspracheschulung (vgl. z.B. KRAL 1980 und PICA 1984), der jedoch kaum ohne die Vernachlässigung des hier vorrangig behandelten systematischen Aspekts zu realisieren sein dürfte.
- ¹⁵⁷LEATHER 1983, S. 209, macht auf den in der amerikanischen Fachdidaktik begegnenden Unterschied zwischen "mimicry" und "reproduction" aufmerksam. Die hier behandelten Nachsprechübungen scheinen effektiver zu sein, wenn sie sich nicht auf das Nachahmen des Gehörten konzentrieren, sondern auf das Nachschaffen der gespeicherten und durch das Vorsprechen nur aktualisierten Klanggestalt.
- ¹⁵⁸Die vom BELC herausgegebenen frz. Übungsmaterialien (vgl. Anm. 100) basieren alle wie selbstverständlich auf dem reinen Nachsprechen. Eine "exercice de discrimination" oder "exercice de reconnaissance" (CALLAMAND 1974, S. 19-20) stellt die Ausnahme dar.
- ¹⁵⁹Ob hier, wie KRAL 1980 vorschlägt, auch *word-association drills, transformation drills, question-and-answer drills, constructing sentences, contradiction drills* und *deduction drills*, also kommunikative Tätigkeiten einbezogen werden sollen, bleibt fraglich. Kral's zusammenfassende Forderung zeigt das Dilemma auf: "Most important of all however, is the fact that these different learning activities provide a satisfactory means of giving the student pronunciation practice while he is communicating in a meaningful way." (S. 15)
- ¹⁶⁰Allerdings kann der Eignungswert solcher Reihungen für die einzelnen Sprachen unterschiedlich sein. Was für das Englische durchaus sinnvoll ist, erweist sich z.B. in einer endungsbetonten Sprache wie dem Französischen, das außerdem sehr viele Minimalpaare zählt, (d.h. Wörter, die sich nur in einem einzigen Laut unterscheiden) als wenig effektiv oder gar als problematisch. So laufen die Reihungen leicht auf Wortzusammenstellungen mit dem gleichen Suffix hinaus (*lecture, peinture, fermeture*). Bei den Nasalen macht der notwendige Verzicht auf die Schreibung (die Übung soll ja mündlich durchgeführt werden) eine Kontrolle darüber, welches Wort (d.h. welche Bedeutung) vom Lernenden jeweils mit der Nennung gemeint ist (also z.B. *sang* oder *son*), absolut unmöglich. So können mit bestimmten Wortbedeutungen falsche Klangbilder assoziiert werden, so daß die Übung nichts zur Klarstellung beiträgt, sondern im Gegenteil verunsichert.
- ¹⁶¹Die o.g. BELC-Publikationen arbeiten vorwiegend mit größeren Kontexten.
- ¹⁶²Eine solche Materialaufstellung findet sich in *Modern Course HS 1*, Lehrerbuch, S. 16 und 74.
- ¹⁶³Die Genetivbeispiele stehen in *Yes*, L 12 unter "How to say the 's. Read these words".
- ¹⁶⁴Vgl. z.B. *Yes*, L 12.
- ¹⁶⁵Die Einbeziehung des Körpers im Sinne von Gattegnos "total physical response", die z.B. bei KANEMAN-POUGATCH 1986 für die Ausspracheübungen vorgeschlagen wird, scheint eher für die Phase der bewußtmachenden Einführung geeignet.

- ¹⁶⁶Vgl. die Anregung bei GERMER 1970, S. 89, gleichstrukturierte Einzelsätze (in Form von *substitution tables*) als "Übungsstoffe für Betonung, Rhythmus und Stimmführung" zu verwenden.
- ¹⁶⁷Ein interessantes Beispiel für die Zusammenstellung von Übungstexten, die eine Häufung von artikulatorischen und suprasegmentalen Lernproblemen aufweisen, bietet die Sammlung *Le français par le dialogue* von G. Faure und A. di Cristo (1977). Zum "enchaînement vocalique" findet sich z.B. folgender Dialog (S. 71 f.):
 - *Tu vas à Athènes ou à Istamboul?*
 - *A Athènes, si Emilie y va en voiture.*
 - *Mais tu as aussi une voiture.*
 - *J'en ai une, mais tu as une idée de son état? Le frein à main est mort, le volant a un jeu épou vantage et une roue avant a un pneu usé.*
 - *A y réfléchir, tu as eu une bonne idée quand tu as renoncé à aller à Athènes avec ça! Tu as vu la voiture qu'Anna a eue à Arles? Ça, c'est de la bagnole!*
 Es fragt sich, ob der Eindruck der Künstlichkeit durch den Spaß am sprachspielerischen Effekt wettgemacht wird. Eine Adaptation an spezifische Lernsituationen mit bestimmtem Vokabular und bestimmten grammatischen Strukturen dürfte schwierig sein. Bescheidener, konzentrierter und brauchbarer für die tatsächliche Kommunikation sind dagegen zusammenhanglose Sätze oder Syntagmen, wie die in Beispiel 12 zitierten, wo zwei oder mehr Vokale ganz natürlich aufeinander stoßen.
- ¹⁶⁸MULLER 1978 spricht sogar von der "primauté de la graphie" in unserem von Druckerzeugnissen bestimmten Zeitalter, insofern als die Bedeutung eines Wortes primär in der Schreibung fixiert ist. Daher sei die Orthographie schwerer zu ändern als die Aussprache.
- ¹⁶⁹Vgl. die Übersicht über die übungsrelevanten Kapitel in den Methodiken, Anm. 5.
- ¹⁷⁰Die englischen Muttersprachler scheinen allerdings in ihrer Mehrheit von der eigenen schulischen Erfahrung her auch im Bereich der Fremdsprachenvermittlung geneigt, ihr Augenmerk mehr auf Gesetzmäßigkeiten zu richten. Die Vertreter des *oral approach* bilden hier keine Ausnahme.
- ¹⁷¹FRIEDERICI 1978 berichtet im Rahmen der Diskussion der sog. Dependenz- und der Autonomie-Konzeption von Ergebnissen empirischer Untersuchungen der linguistischen Aphasieforschung, die nahelegen, daß "das phonische und das graphische System zumindest auf der lexikalischen Ebene relativ autonom existieren können, sofern die spezifischen Verwendungsmuster einen hohen Automatisierungsgrad haben", d.h. durch "schriftliche Praxis" eine "Verankerung von Schriftbildern im Gedächtnis" stattgefunden hat (S. 55).
- ¹⁷²Auf solche *spelling patterns* wird auch in den Methodiken verschiedentlich hingewiesen (vgl. GUTSCHOW 1978, S. 34, GERMER 1980, S. 116).
- ¹⁷³REISENER 1978 fordert gerade für den Schüler mit Leserechtschreibschwäche Übungen, die ihm helfen, "mehr Sicherheit in der Speicherung der Schriftbilder zu gewinnen" (S. 55).
- ¹⁷⁴Bei *multiple choice*-Tests ist das Verhältnis umgekehrt: eine richtige Schreibung (z.B. *The cow is lying in the grass*) und mehrere falsche (z.B. *lyeing, luying, lieing*) (BRINGS 1972, S. 369). Hier fehlt der Faktor des visuellen Gedächtnistrainings, der auch von PAUELS (1975, S. 41) am Ende seiner vergleichenden Untersuchung englischer Rechtschreibtests in *multiple choice*-Form vor allem für die Hauptschule als wesentlich herausgestellt wird. Die Frage scheint berechtigt, ob nicht gerade deshalb die Konzeption entsprechender Übungen (für die die *multiple choice*-Form ungeeignet ist) mehr Aufmerksamkeit verdient als die Untersuchung des durch *multiple choice*-Tests entstehenden "Verwirrungs- und Verunsicherungsgrads".
- ¹⁷⁵Homonyme mit mehreren möglichen Schreibungen sind hier natürlich zu vermeiden.
- ¹⁷⁶Vgl. LEISINGER 1971, S. 200, der zwischen dem imitierenden Abschreiben und dem reproduzierenden Aufschreiben aus der Erinnerung (mit "Richtigkeitsvergleich") unterscheidet.
- ¹⁷⁷Abschreibübungen mit gleich oder verschieden strukturierten Sätzen finden sich in fast allen Arbeitsheften der gängigen Lehrwerke. Hier müßte allerdings, um einen größeren Übungseffekt zu erzielen, verhindert werden, daß die Schüler das gegebene Muster nur abschreiben, anstatt die Sätze zumindest aus dem Kurzzeit-Gedächtnis zu vervollständigen.
- ¹⁷⁸Den zur Auflockerung des Unterrichts dienenden Ratespielen, wie sie in Form von Kreuzworträtseln o.ä. häufig in Lehrwerken anzutreffen sind, ist unter diesem Aspekt eher mit Skepsis zu begegnen.
- ¹⁷⁹Vgl. die von C. van Parreren mit einem Aufsatz in der *PRAXIS* 1969 ("Lautbild und Schriftbild im Anfangsunterricht") initiierte und von Butzkamm, Hüllen, Zimmermann, Schiffler u.a. geführte Diskussion.
- ¹⁸⁰HÜBNER 1965, S. 70 und 75, sieht die "Befestigung der Assoziation zwischen den Lauten und Schriftzeichen" als eine später hinzukommende, besondere Aufgabe an. SCHUBEL 1971, S. 145, fordert das "Wissen von den wichtigsten Ausspracheregeln" (im Verhältnis zur Schreibung) erst für die Mittelstufe. Nach LEISINGER 1971, S. 152, vollzieht sich der "Übergang vom Gesprochenen zum Geschriebenen" erst auf der Anschauungsstufe.
- ¹⁸¹GUTSCHOW 1978 stellt hier fast eine Ausnahme dar, wenn er sagt: "Es wird fast unaufhörlich vorgebracht, die englische Rechtschreibung biete keinen verlässlichen Anhalt für die Aussprache der Wörter. Im allgemeinen schießt man dabei über das Ziel hinaus. [...] Zumindest im Bereich des elementaren Englischunterrichts lassen

sich Regelmäßigkeiten und lauttypische Schreibungen ermitteln." (S. 68) Das letzte Argument ist allerdings nicht ganz schlüssig, da gerade im Anfangsunterricht die Unregelmäßigkeiten überwiegen.

¹⁸²SALISTRA 1962, S. 169, fordert ohne Umschweife vom Lehrer, "die Aneignung der graphisch-akustischen und der akustisch-graphischen Entsprechungen, die in einer bestimmten Sprache vorhanden sind", systematisch zu fördern. Die DDR-Methodik von 1986 (BUCHBINDER/ STRAUSS, S. 212) zählt die "weitgehend automatisierte Assoziation dieser Buchstaben bzw. Buchstabenverbindungen mit den sie - in der Regel - repräsentierenden Lautwerten (die Kenntnis der regelmäßigen Phonem-Graphem-Beziehungen)" als "notwendige Voraussetzung für den schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache" auf. LADO 1973, S. 184f., plädiert eindeutig für die Bewußtmachung der "Regelmäßigkeiten der englischen Sprache" und für die Präsentation von Reihungen mit der gleichen Laut-Schrift-Entsprechung, so daß die Schüler nach diesem Muster auch unbekannte Wörter aussprechen können. In der Nachfolge von CHOMSKY/ HALLE 1968, die in bezug auf die Korrespondenzen zwischen Schriftbild und Klangbild im Englischen feststellten, sie seien durchaus systematisch, aber nicht transparent, gibt es in der amerikanischen Fremdsprachendidaktik sogar Versuche, die englische Orthographie für die Lernenden transparent zu machen "by using pedagogically interpreted generative rules" (DICKERSON 1978a und 1985a und b). Vgl. auch SCHNITZER 1974. Die Mehrzahl der englischsprachigen Fremdsprachendidaktiker hält die Aufdeckung der Gesetzmäßigkeiten für ein praktikables unterrichtliches Mittel. So stellt z.B. TAYLOR 1981, S. 316, fest: "English spelling is by no means as unsystematic as it appears, nor does it constitute the severe obstacle to learning for both native and non-native speakers that many educators and would-be reformers have sometimes supposed." Vgl. CRONNELL 1972, SALLY 1976, E. ABBOTT 1979, G. ABBOTT 1979, SEIDENBERG u.a. 1984. FERGUSON u.a. 1973 haben eine Liste von 158 "phono-graphic correspondences" nach der Häufigkeit ihres Vorkommens zusammengestellt, die als Basis für eine Systematisierung dienen soll.

In bezug auf die französischen Korrespondenzen sprechen nicht nur Muttersprachler, sondern auch westdeutsche Fremdsprachendidaktiker von der 'Lehrbarkeit' der Orthographie (BECKER/ TIETZ 1979). CATACH 1974 plädiert für eine "rénovation de l'enseignement de l'orthographe" im Sinne einer Systematisierung, für die sie ebenfalls eine Liste mit 45 Graphemen zusammenstellt.

¹⁸³Das gleiche stellt CATACH 1974 für das Französische fest.

¹⁸⁴TAYLOR 1981 zitiert eine Untersuchung von Wijk von 1966.

¹⁸⁵Entsprechende Ansätze sind auch in der westdeutschen Fremdsprachendidaktik zu verzeichnen. BORNEMANN 1954, der dem Schreiben als Lernziel mehr Bedeutung zumißt als dem Sprechen (S. 95) und daher vehement für die schnelle Einführung des Schriftbildes plädiert, meint einräumen zu müssen, daß sich "die englische Rechtschreibung wegen ihrer Regellosigkeit mit Regeln nicht bewältigen" lasse, doch könnten "kleine Merkhilfen" erarbeitet werden (S. 99). Im übrigen müßten dem Schüler die Wortbilder so oft wie möglich vor Augen treten, damit er sie "gedächtnismäßig wiedererzeugen" kann (S. 97). Er erwähnt ebenfalls "Reihenbildungen und Zusammenstellungen von Wörtern mit schreibgleichen Teilen" (S. 98). "Grundsätzlich werden sich die Schüler immer für die Schreibweise entscheiden, von der sie die meisten Vertreter kennen." (S. 101) Aufgrund von Wissen und Erfahrung könne sich ein "Schreibgefühl" entwickeln, so daß der Schüler "auch die Schreibweise unbekannter und nicht aus dem Rahmen des zu Erwartenden herausfallender Wörter durch Vergleich und Analogie mit einiger Sicherheit" treffen kann (S. 101). DOYÉ 1982, S. 63, regt an, "trotz der allgemeinen Unregelmäßigkeit in der Schreibung [...] überall dort, wo in Teilbereichen Gesetzmäßigkeiten existieren, diese didaktisch zu verwerten". Als Beispiel nennt er das "systematische Zuordnen von Wörtern mit gleicher Schreibweise zu jeweils einem Phonem". Freilich findet sich auch die Position des ausdrücklichen Verzichtes auf jede Bewußtmachung der Gesetzmäßigkeiten, z.B. in dem Lehrwerk *English H* (Neue Ausgabe 1982, Lehrerhandbuch, S. 63) und *English G* (B1, Lehrerhandbuch 140). In dem 1990 erschienenen Lehrwerk *Speak English* (Schrödel) wird wieder angestrebt, daß die Schüler sich "um eine richtige Zuordnung von Lauten und Buchstaben bemühen" (Lehrerhandbuch, Bd. 1, S. 5), systematische Übungen hierzu sucht man allerdings vergebens.

¹⁸⁶Vgl. die Anregung von RIVERS 1968, S. 223, "the basic relationships between sound and symbol" progressiv beim Auftauchen neuer Assoziations-*patterns* von den Lernenden notieren zu lassen, so daß allmählich eine auf der Häufigkeit des Vorkommens basierende relativ vollständige Liste entsteht.

¹⁸⁷Bei der ersten Umsetzung ist die Unsicherheit zumindest im Französischen sehr viel geringer, vgl. MULLER 1978

¹⁸⁸Ein verstehendes Lesen ohne Wissen um die Aussprache scheint zwar theoretisch möglich (aber auch nur bei völliger Unkenntnis, so daß ein eigenes Aussprachesystem zu substituieren ist), wird jedoch in der Praxis kaum je realisiert.

¹⁸⁹Bei den meisten Lehrbuch-Übungen fehlt eine solche Progression. Sie scheinen weniger auf die systematische Festigung der regelmäßigen Umsetzungsmechanismen abzielen als auf die Überprüfung der an individuellen Wörtern gelernten Schrift-Klang-Assoziation. Anders ist das gebotene Durcheinander nicht erfolgreich zu sortieren. Vgl. z.B. *Modern Course*, HS 2, SB, S. 9, wo Wortfische in die richtigen Körbe zu stecken und dabei insgesamt 18 verschiedene Laute jeweils 1-3 z.T. unterschiedlichen Graphien zuzuordnen sind, wie z.B. [ie]: *here, dear* oder [ee]: *there, where, chair*) oder [e]: *fetch, anything*.

- ¹⁹⁰Eine Unterscheidung zwischen regelmäßigen und unregelmäßigen Umsetzungen existiert in den Lehrbuchübungen nicht. Selbst *key-words* werden manchmal mit 'Ausnahmen' bestückt. Vgl. z.B. *English G*, A1, SB S. 67, wo *food* für den langen u-Laut und *good* für den kurzen u-Laut gewählt wird. Wie die Bewußtmachung der 'seltsamen' Aussprachegewohnheiten der Engländer mutet eine Übung in *English G*, B1, SB, S. 92/LB, S. 140, an, wo Wörter mit dem Buchstaben *a* (*bag, Dave, grass, sofa, anything, always, after, crazy, father, happy, watch, match, orange, past, place, radio, small, village, wash, woman, tall, another, Sally, what, many*) acht verschiedenen Lauten und Wörter mit dem Buchstaben *o* (*mother, dog, so, do, come, welcome, problem, women, clock, balcony, poster, some, two, of course, don't, who, Tom, money, over, ten to three*) sechs verschiedenen Lauten zuzuordnen sind. Wer die Wörter nicht einzeln sicher gelernt hat, ist hier verloren. Selbst als Integrationsübung wäre dies noch zu anspruchsvoll.
- ¹⁹¹Das erste Wort *buy*, das nicht in die Systematik paßt, deutet darauf hin, daß diese dem Lehrwerk *English G*, B1, LB, S. 158, entnommene Übung wahrscheinlich nicht im Hinblick auf die Gesetzmäßigkeiten der Schreibung konzipiert ist.
- ¹⁹²Hier kann u.a. auch der Text wieder verwendet werden, der am Anfang der Übungsserie die Grundlage der Defizitanalyse bildete.
- ¹⁹³Dies wird von den Lernenden der Dortmunder Französischkurse, in denen die Übung regelmäßig gemacht wird, immer wieder bestätigt.
- ¹⁹⁴Eine originelle Kartenspielidee präsentiert SCHMIDT 1977 mit seinem "Nasal-Terzett", bei dem die entsprechenden Karten durch Fragen nach den Wörtern aus den drei Nasal-Gruppen gesammelt werden.
- ¹⁹⁵Homonyme sind hier wieder zu vermeiden.
- ¹⁹⁶Bei diesem Beispiel aus einem Lehrwerk ist wieder festzustellen, daß nicht die Kenntnis der Gesetzmäßigkeiten das Auseinanderhalten der verschiedenen Schreibung ermöglicht, sondern die (vorher in getrennten Reihen zu übende) Assoziation bestimmter Wörter mit einer bestimmten Schreibvariante. Ein systematisches Üben würde Gegensatzpaare wie *time - light* oder *date - way* oder *wood - could* bevorzugen.
- ¹⁹⁷Die einseitige Akzentuierung der Syntax im Gefolge der amerikanischen *pattern*-Didaktik stimmt ebenso bedenklich wie neuerliche kämpferische Formulierungen, die begrüßen, daß "die Zeit des Übergewichts der Grammatik über den Wortschatz vorüber ist und daß nun wieder wie in alten Zeiten und wie es nicht anders sein kann, der Wortschatz für wichtiger erachtet wird als die Grammatik" (HAUSMANN 1987, S. 429).
- ¹⁹⁸Die amerikanischen Strukturalisten wollten die Beherrschung der Lexik eben wegen der Schwierigkeit der Aufgabe erst den fortgeschritteneren Stadien des Fremdsprachenunterrichts vorbehalten wissen (vgl. BROOKS 1960, S. 181, ALLEN/ VALETTE 1972, S. 113).
- ¹⁹⁹Erst mit den letztgenannten "Übungstypen" sind Übungen in unserem Sinne gemeint. Folgerichtig gibt Vielau auch eine neue Definition von "Üben": "'Üben' meint **nicht** [Hervorhebung von Vielau] das möglichst problemlose Auffinden einer fertigen, eindeutigen Lösung bei möglichst häufiger Wiederholung dieser Prozedur ('*over-learning*' beim Listenlernen), sondern den stufenweisen Aufbau einer kognitiven Handlungsstrategie für die sprachliche Enkodierung, das Fortschreiten von der bewußten, situationsgerechten Wahl zwischen möglichen sprachlichen Alternativen zur verkürzten (inneren) Wahlhandlung, zur unbewußt richtigen, spontanen Zielständigkeit." (S. 41) Übungen müssen "die Struktur kognitiver Handlungsabläufe nachmodellieren. Der Sinn der Übungshandlung liegt in jedem Fall darin, die bewußte Kontrolle des Ablaufs schrittweise abzubauen." (S. 42)
- ²⁰⁰Als Bezugsquelle für den eingeschränkten Begriff bei Doyé kommt am ehesten LEISINGER 1966 in Betracht, der ebenfalls vom "Abhören" von Vokabeln und von "Wortfeld- oder Ausdrucksbündeln" als "Übungsformen" spricht (S. 299).
- ²⁰¹Bornemann spricht hier von der "systematisch und richtig betriebenen Wortkunde", die folgende Phasen umfaßt: "die geistige Be- und Verarbeitung des Wortgutes, die Übung und der praktische Sprachgebrauch, die bewußte Einprägung (das Vokabellernen), die planmäßige Wiederholung" (Bd. II, S. 18).
- ²⁰²Während die Bedeutungsstruktur der Wörter bei FRIES 1964 noch einen breiten Raum in der Darstellung einnimmt ("The Words: Mastering Vocabulary Content", S. 38-56) und auch bei BROOKS 1964 der Wortschatz noch in einem eigenen Kapitel Erwähnung findet (S. 180-188), ist dies bei RIVERS 1981 und RIVERS/TEMPERLY 1978 nicht mehr der Fall. LADO 1973 unterscheidet zwischen "drei Wortschatzebenen": "1. das Vokabular zur Benutzung der *patterns* und zur Illustration der Aussprache einer Sprache, 2. das Vokabular für die Kommunikation in Bereichen, in denen die Sprache Anwendung findet und 3. das schöngeistige und technische Vokabular" (S. 161).
- ²⁰³Daß es hier immer auch einige Autoren gibt, die sozusagen ihrer Zeit voraus (oder auch hinter ihr zurück) sind, ist ein bekanntes Phänomen (G.MÜLLER 1965, WERLICH 1969).
- ²⁰⁴ZÖFGEN stellt fest, daß "dem Phänomen Wortschatz" trotz der von einigen Autoren propagierten "Wortschatzwende" (HAUSMANN 1987) nach wie vor "zu wenig Beachtung geschenkt" wird. "Fragen der Semantisierung, des Wortschatzlernens und der Wortschatzvermittlung" gehörten zu einer "zentralen Kategorie des FU", doch sei der "Stand der Bedeutungsforschung" als "unterentwickelt" zu bezeichnen (S. 6).

- ²⁰⁵In der fast 15 Seiten umfassenden Bibliographie zum "Wortschatzunterricht und Wortschatzerwerb" von SCHRÖDER 1985 für die Jahre 1973-1984 taucht der Begriff "Übung" nur sechsmal auf, davon vier ostdeutsche und zwei westdeutsche Veröffentlichungen.
- ²⁰⁶Loebner stellt - soweit ich sehe als einziger - fest, daß "nicht konsequent genug geübt" wird (S. 15).
- ²⁰⁷Bei Eisermann findet sich die Forderung, daß "bereits die Lehrbücher für die sprachliche Grundstufe systematisch angelegte lexikalische Übungen aufnehmen sollen" (S. 56).
- ²⁰⁸Der Begriff der 'Kollokation' wurde von J.R. Firth, "Modes of Meaning" in: *Papers in Linguistics* 1934-1951, London: Oxford University Press 1957 und 1969, S. 192-215, in die Diskussion eingeführt: "I propose to bring forward as a technical term, meaning by collocation, and to apply the test of collocability." (S. 194)
- ²⁰⁹Daß mit diesem Ausdruck, der wie die meisten didaktischen Begriffe - allen voran die Sprach**beherrschung** - aus der Sprache der Macht stammt, keine absolute Herrschaft über den Wortschatz gemeint sein kann, weiß wohl jeder Sprachbenutzer aus der eigenen Erfahrung plötzlicher Ohnmacht, wenn ihm manchmal die muttersprachlichen Wörter (aus welchen Gründen auch immer) gerade nicht 'zur Verfügung stehen'.
- ²¹⁰Die lernpsychologischen Fragen des *compound* bzw. *coordinate system* sind damit natürlich längst nicht entschieden.
- ²¹¹Die unmittelbare didaktische Verwertbarkeit der Ergebnisse der Linguistik, vor allem auch der kontrastiven Linguistik, kann nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden, wie dies z.B. bei ROOS 1978 geschieht. So ist etwa die linguistische Wortfeldforschung zwar als Denkanstoß, nicht jedoch in ihren - Partikularbereiche sprachimmanent abdeckenden - Resultaten unmittelbar zu verwenden. Vgl. z.B. GECKELER 1971 (der die Trier-Weisgerbersche Feldauffassung sowie Ch. Baillys "champ associatif", P. Guirauds "champ morphosémantique" und G. Matorés "champ notionnel" diskutiert) und LYONS 1980, Bd. I, Kap. 8: "Strukturelle Semantik I: Semantische Felder", S. 242-280.
- ²¹²Schon G.MÜLLER 1965, der auf der sauberen Unterscheidung zwischen Wortfeld/ Begriffsfeld (*Tisch, Stuhl, Bank, Schrank, Bett*) und Sprachfeld (*Tisch - ist - rund/ alt/ groß/ schön*) besteht, merkt im Sinne der Zusammengehörigkeit beider an, daß "die Glieder desselben Wortfeldes weitgehend gleiche Sprachfelder bilden" (S. 224).
- ²¹³Ickler erklärt z.B. die in vielen Untersuchungen übereinstimmend festgestellte Tatsache, daß Kinder eher 'syntagmatisch' assoziieren, während Erwachsene eher 'paradigmatisch' assoziieren, wie folgt: "Der entwicklungsbedingte Mangel an Routine [in der Texterstellung] nötigt das Kind dazu, kurzschrittig, kleinräumig zu planen, während der Erwachsene eher eine Textskizze vorausentwirft, d.h. in Gedanken die wichtigsten Sinnstützpunkte absteckt und die Ausfüllung der Zwischenräume seiner eher 'grammatischen' Automatik überläßt." (S. 14)
- ²¹⁴Die Tatsache, daß dieses 'Lexikon' nicht wie ein alphabetisches Wörterbuch organisiert ist, sondern eher wie ein Thesaurus, läßt die Übungspraxis, Wörter mittels ihres ersten Buchstabens abzurufen, im Lichte der Assoziations- theorie fragwürdig erscheinen. Wird dagegen statt eines Wortes mit A "the name of a fruit" mit A abgerufen (SCHRAND 1974), so bewirkt der Appell an semantische Strukturprinzipien, daß die Antwortreaktion *apple* schneller erfolgt (vgl. die von GAIRNS/ REDMAN 1986 referierten Untersuchungen von Freedman und Loftus, 1971). Auch das Abrufen aufgrund von lautlichen Ähnlichkeiten scheint zwar dem frühen (inkompetenten) Stadium des Fremdspracherwerbs angemessen; mit wachsender Sprachkompetenz (und entsprechenden methodischen Maßnahmen) weichen diese 'Primitivoperationen' dagegen den semantisch bestimmten Assoziationen (vgl. hierzu HENNING 1973, WHITE 1988). Gezielte Wortassoziationsexperimente, die auf der Hypothese der textkonstitutiven Funktion aufgebaut sind, könnten eher relevante Ergebnisse in bezug auf die unterschiedlichen "linguistischen" bzw. "psychologischen Normen" erbringen (vgl. die diesbezügl. Kontroverse zwischen LAUERBACH 1979 bzw. 1982 und R.M. MÜLLER 1981).
- ²¹⁵Die von den Autoren referierten Assoziationsexperimente zeigen, daß der Einfluß des "pattern of semantic network" der Muttersprache erst mit steigender fremdsprachlicher Kompetenz zurückgedrängt wird (vgl. auch STRICK 1980). Die Autoren ziehen daraus immerhin den Schluß, durch unterrichtsmethodische Maßnahmen die Verankerung des fremdsprachlichen Assoziationsnetzes zu fördern. Empirische Untersuchungen über den Ist-Zustand könnten allerdings viel von ihrer - oft zugegebenen - praktischen Unverbindlichkeit verlieren, wenn sie von vornherein in Abhängigkeit von bestimmten methodischen Maßnahmen durchgeführt würden.
- ²¹⁶Vgl. die in Kapitel 4 "Hörverstehensfähigkeit" referierte Schemata-Theorie. Mehr Informationen über die genaue Strukturierung des Wortspeichers und seine Beeinflussung durch methodische Maßnahmen müßten durch gezielte empirische Untersuchungen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts gewonnen werden.
- ²¹⁷Die Zusammenstellung von thematischem Vokabular hängt entscheidend von der Situation ab, die ich mir vorstelle. So fällt z.B. zu der Thematik "Wohnung" bei der Situationskonstellation "Wohnungssuche" anderes Vokabular an als bei "Einrichtung einer Wohnung". Der Situationstyp "Nach dem Weg fragen"(CARTON 1984) evoziert innerhalb des Themenkomplexes "Örtliche Orientierung" ganz spezifisches Vokabular.
- ²¹⁸Vgl. die Publikationen zum *Threshold Level* und *Niveau Seuil*.

- ²¹⁹Für die DDR-Autoren gilt folgende Rangfolge der "Systematisierungskriterien": Thema, Situation, semantische Merkmale, morphologische Kriterien, syntaktische Kriterien (GÜNTHER 1971 und 1980, BOLZE 1973, BRUNS 1973, FESTAG 1973, KIRSCHBAUM 1980, HUBRECHTS 1985). LÖSCHMANN 1980, 1984 und 1988 betont hier besonders den kommunikativ-schöpferischen Aspekt der inhaltsbezogenen Arbeit.
- ²²⁰Hier darf allerdings kein Gegensatz konstruiert werden, wie dies bei Galisson geschieht, der die wenig begeisterte Aufnahme seines thematischen Ansatzes bei einem Vortrag im Hessischen Institut für Lehrerfortbildung mit der Vorherrschaft der auf Sprechakte und nicht auf Themen fixierten sog. kommunikativen Didaktik in Zusammenhang bringt (GALISSON 1979, S. 69).
- ²²¹Die didaktisch motivierte Zusammenstellung kann sich also nicht an lexikographisch motivierten Versuchen eines universalen Begriffsrasters (wie z.B. R. Hallig/ W. von Wartburg, *Begriffssystem als Grundlage für die Lexicographie*. Versuch eines Ordnungsschemas, Berlin 1952) orientieren. Die Themen- und Begriffskataloge der Arbeiten des Europarates (*Threshold Level/ Niveau-Seuil*) sowie nach Sachgruppen geordnete Wörterbücher (z.B. für das Frz. W. Fischer, *Französischer Wortschatz in Sachgruppen*, München ¹1962, J. Barnier/ E. Delage/ R.-F. Niemann, *Les Mots allemands. Deutsch/ Französisch nach Sachgruppen*, Paris 1974, D. Lübke, *Emploi des mots*. Lernwörterbuch in Sachgruppen, Dortmund ¹1975, G. Nickolaus, *Grund- und Aufbauwortschatz Französisch* (Aufbauwortschatz nach Sachgruppen geordnet), Stuttgart ¹1977, *Langenscheidts Grundwortschatz Französisch*. Ein nach Sachgebieten geordnetes Lernwörterbuch mit Satzbeispielen, Berlin und München 1984) können (vor allem, wenn sie mit Kollokationen arbeiten) als eine Art Steinbruch verwendet werden.
- ²²²Die kulturbedingte Assoziationsstärke, Verteilung und Gewichtung der einzelnen lexikalischen Einheiten und ihrer Kollokationen könnte in einer bi-kulturellen Lerngruppe (z.B. in Austauschsituationen) in kontrollierten Experimenten festgestellt werden.
- ²²³Trotz seiner Bemühung um Integration verfällt Holtwisch wieder in dieses gegensätzliche Denken, wenn er schreibt: "Wichtig bei der Erstellung von Vokabelnetzen ist es, daß die Schüler sich jeder störenden linkshemisphärischen Intervention ('Wie soll ich denn nun ordnen') widersetzen und ihren Gedanken freien Lauf lassen." (S. 247) Sein "Vokabelcluster" hängt außerdem solange in der Luft, wie es nicht durch Kollokationen abgestützt ist. Warum dies erst in der Phase der "Texterarbeitung" möglich sein soll, wo das "Clusternetz" außerdem auch aufgrund kognitiver (linkshemisphärischer) Aktivitäten erstellt werden darf, ist sachlich nicht einzusehen und nur phasentheoretisch zu erklären.
- ²²⁴Ein Ansatz dazu ist in manchen Lehrwerken mit den "vocabulary sheets" gemacht worden.
- ²²⁵Vgl. STAMMERJOHANN 1983, S. 174. Galissons Ansatz bestand darin, die Wortlisten und *centres d'intérêt* des *Français fondamental* durch ein «Inventaire thématique et syntagmatique» zu ersetzen, später dann die Interessengebiete der Lernenden anhand von «thèmes de prédilection» zu erforschen (flankiert durch sog. «thèmes d'usage» die sich als unabdingbar für die Kommunikation erwiesen), und durch ein entsprechendes, auf die Sprachkompetenz des Muttersprachlers ausgerichtetes *Questionnaire* die «disponibilité thématique et associative» eines Wortschatzes zu erfragen, dessen man bei der Erörterung eines bestimmten Themas bedarf. Die mangelhafte Dokumentation dieser Arbeiten ist ebenfalls zu bedauern. Die einzige Veröffentlichung von Papieren aus den Jahren 1974 und 1975 (also nach den 1970 und 1971 vorgelegten Schriften *L'Apprentissage systématique du vocabulaire* und *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*) erfolgte m.W. in dem Sammelband GALISSON 1979, S. 5-70. Eine Fortsetzung haben diese Ansätze in den Arbeiten des ANSULF (Association nationale des scientifiques pour l'usage de la langue française) gefunden; vgl. z.B. die "Etudes et Enquêtes" von J. Janecek, M.-Th. Gaultier und B. Couty über *Le Français langue de culture scientifique* von 1985 und *Le Français langue de communication scientifique et technique* von 1989, wo das seinerzeit von A. Phal zusammengestellte "Vocabulaire général d'orientation scientifique" (Paris: Didier 1959) im Sinne Galissons anhand von Textpassagen mit Hilfe von Bildern systematisiert wird.
- ²²⁶Robinson spricht vom "pragmatic potential of lexical choice" (S. 231).
- ²²⁷Die grammatischen Daten gehören insofern zum Wortschatz, als sie bei jedem Lexem dazugelernt werden müssen, da der Grammatikunterricht zwar die Konstruktionen vermittelt, aber nicht, mit welchen Lexemen sie aktualisiert werden, vgl. TRITCH 1981.
- ²²⁸Das Arbeiten mit *grids* der Komponenten- bzw. Faktorenanalyse erfreut sich vor allem in Großbritannien und den USA steigender Aufmerksamkeit: CONNOLLY 1973, RUDSKA u.a. 1981, CHANNELL 1981, HARVEY 1983, STIEGLITZ 1983. Es ist allerdings mehr zur Bewußtmachung geeignet, und zwar bei Lernenden, die an abstraktes Denken gewohnt sind.
- ²²⁹In diesem Sinne sind auch die nicht selten anzutreffenden Übungsbücher kritisch zu betrachten, die alphabetisch nach deutschen Stichwörtern geordnet sind, denen in der Fremdsprache mehrere unterschiedliche Wörter entsprechen (vgl. z.B. *Fehler abc*, Stuttgart: Klett 1974, *Französisch compact*, München: Hueber 1976). Vor allem der Ausgang von der deutschen Präposition ist ein lernpsychologisch untaugliches Unterfangen.
- ²³⁰Dieses Verfahren berührt sich mit den Vorschlägen von GALISSON 1970 zur Semanalyse innerhalb des "micro-système lexicale". Ausführlich diskutiert werden diese Anregungen von EISERMANN 1974.

- ²³¹Die Befangenheit in linguistischen Kategorien, die es 'anzuwenden' gelte, führt z.B. bei KANEMAN-POUGATCH 1987 zu einer Formulierung wie: "On regrettera peut-être que la démarche thématique exclue pratiquement des exercices portant sur la polysémie. On se réservera cet aspect de la langue pour un niveau supérieur." (S. 51)
- ²³²HOLEC 1974 formuliert unmißverständlich: "L'enseignement du vocabulaire doit éviter de faire des rapprochements inutiles, voire néfastes, d'homonymes. Mieux vaut les considérer comme des unités différentes" (S. 36).
- ²³³Siehe Anm. 214. Vgl. auch die Untersuchungen zu Bildern als Gedächtnisstützen, die sich aus einem formähnlichen Wort der Muttersprache ableiten, z.B. das Bild des Auges: *eye* in einem Ei zum Behalten von dt. *Ei* für den englischsprachigen Deutschlernenden, OTT u.a. 1973.
- ²³⁴Die didaktische Zielsetzung läßt hier die Übernahme der linguistischen Klassifizierung als nicht geeignet erscheinen. Lyons unterscheidet die "gradierbaren Gegenteile" von den "nicht-gradierbaren" oder "komplementären Gegensätzen" (S. 282 und 289).
- ²³⁵Lyons spricht von "Abfolgerelationen" im Rahmen von "direktionalen Oppositionen" (S. 292). Hier seien darunter all jene z.T. schwer zu verbalisierenden Beziehungen verstanden, die ein bestimmtes, verallgemeinerbares Verhältnis meist zwischen Substantiven oder zwischen Substantiven und Verben charakterisieren.
- ²³⁶Rohrer spricht vom "Lösen analoger Lernaufgaben", das Denkweisen verlangt, "die verhaltenswirksame Ordnungsmuster generieren" (S. 606).
- ²³⁷Der sog. Definitionswortschatz ist aus den dem Dogma der Einsprachigkeit verpflichteten Vokabelerklärungen hinlänglich bekannt. Daß bestimmte Teile dieses Vokabulars jedoch in der normalen, mit Vokabellücken kämpfenden Kommunikation unerlässlich sind, ist in der fachdidaktischen Diskussion weniger ins Bewußtsein getreten.
- ²³⁸Nicht zu verwechseln mit der schon erwähnten Konversheit.
- ²³⁹Die Ergebnisse der kontrastiven Linguistik sind hier unter didaktischem Aspekt auszuwerten. Für das Frz. vgl. KLEIN 1984 und BLUMENTHAL 1987.
- ²⁴⁰Thun definiert sie als "übliche, nicht aufgrund von Verfahren erzeugte, in materiell festliegender Gestalt verwendete Mehrwortgefüge" (S. 262).
- ²⁴¹Für die Zweigliedrigkeit hat MALKIEL 1959 den Begriff des 'Binomiale' geprägt. Vgl. LYONS 1980, S. 286 und MAYERTHALER 1977, S. 50, der manchmal von 'Binominalen' spricht.
- ²⁴²Burger definiert so die in der westlichen (im Gegensatz zur sowjetischen) Forschung sog. "bevorzugten Analysen", die den in der sowjetischen Phraseologiediskussion eine große Rolle spielenden "phraseologischen Verbindungen" vergleichbar seien - bei "weniger enger lexikalisch-semantischer Bindung der Komponenten". THUN 1978 betont ausdrücklich die didaktische Bedeutung der "bevorzugten Analysen", deren Kenntnis zur Sprachbeherrschung gehöre (S. 65).
- ²⁴³HAUSMANN 1984 engt den Begriff der Kollokation - entgegen dem allgemeinen Sprachgebrauch - ein auf das spezielle Phänomen der fixierten Wortgefüge (ohne es so zu nennen). Als Kollokationen definiert er "Wörter mit begrenzter Kombinierbarkeit", die sich "entsprechend differenzierten semantischen Regeln und einer gewissen zusätzlichen Üblichkeit mit Wörtern (verbinden), zu denen sie in Affinität stehen [Affinität verstanden als "Neigung zweier Wörter, kombiniert aufzutreten"], also eine Art "Halbfertigprodukte der Sprache, welche der Sprecher nicht kreativ zusammensetzt, sondern als Ganzes aus der Erinnerung holt und der Hörer als bekannt empfindet" (S. 398 f.).
- ²⁴⁴Der individuelle Aspekt wird inzwischen auch bei RIVERS 1983 im Zusammenhang mit der 'Natürlichkeit' bei der fremdsprachlichen Kommunikation betont. Vgl. HAHN 1985, anlässlich der Benutzung von "student's drawings" die dazu führen, daß "what you want to teach may be replaced by something more urgent and useful that the students want to learn" (S. 25).
- ²⁴⁵Äußerungen wie die folgenden: "In den ersten drei Lernjahren des grundständigen Englischunterrichts wird vor allem das grammatikalisch-strukturelle Fundament gemauert; dann kommen Rohbau und Installation, d.h. Wortschatz und Strukturen werden verfeinert und differenziert. Eingerichtet wird das sprachliche Haus in der Sekundarstufe II und bezogen in Praxis oder Studium nach dem Abitur." (SPÖRL 1990, S. 259) sind nicht nur wegen ihres Anachronismus angesichts des Zusammenwachsens in Europa, sondern auch wegen der Unbekümmertheit um die große Zahl der "unbehaust" entlassenen Englischlernenden fast schon ein Ärgernis.
- ²⁴⁶Daß der Computer hier neue Perspektiven für die individuelle Wortschatzarbeit eröffnet, dürfte gewiß sein (FROMMER 1986, FINGER 1986, HEID 1986 und 1987). Daß es bisher an sinnvollen Programmen fehlt, ist angesichts der mangelnden Grundlagenforschung nicht verwunderlich.
- ²⁴⁷HOLEC 1974 kommt zu einem ähnlichen Urteil in bezug auf die Englisch-Lehrwerke in Frankreich: "Il faut cependant remarquer que la place faite aux exercices sur le fonctionnement des unités lexicales est faible, sinon nulle." (S. 83) Die neueren Lehrwerke dürften daran nicht eben viel geändert haben, da für die Richtlinien - in Frankreich wie in der Bundesrepublik - nach wie vor jede Wortschatzarbeit eng mit der Texterarbeitung verknüpft ist und nicht 'isoliert' betrieben werden darf (vgl. GLAAP 1987).

- ²⁴⁸Die Erfindungskraft der Autoren richtet sich vor allem auf lustige und mehrfarbige Illustrationen, wie z.B. bei einem Wortzusammensetzungsspiel, wo sich die Wortteile *after* und *noon* auf einem wurmstichigen Apfel ingenieus durch die Windungen des ansprechend dargestellten Wurms zum *afternoon* zusammenfügen (*Speak English*, Bd. 1, Hannover: Schroedel 1990, S. 65).
- ²⁴⁹Daß englische Beispiele manchmal ex negativo angeführt werden, bedeutet nicht, daß die französischen Lehrwerkübungen weniger Anlaß zur Kritik gäben. Als Romanistin hat sich die Autorin lediglich auf das Französische beschränken wollen, wo sie - *faute de mieux* - eigene Übungsvorschläge unterbreitet.
- ²⁵⁰"La Mort d'Ulysse" par Michel Richard. Textes en français facile, Paris: Hachette 1970.
- ²⁵¹Durch Interferenz aus dem Englischen als verwechselbar empirisch belegt.
- ²⁵²Leider ist festzustellen, daß die überwiegende Zahl der Wortschatzübungen in Lehrwerken mit Auswahl-Elementen arbeitet, wahrscheinlich, weil damit das Problem der inhaltlichen Steuerung umgangen werden kann. Das Problem ist jedoch in dem Moment lösbar, wo man die Phantasie der Lernenden nicht mehr ausschließlich auf die Welt der Lehrbuchpersonen einengt, sondern an ihr allgemeines Sach- und Erfahrungswissen sowie an das oben erörterte sachlogische, semantische und kollokative Beziehungswissen appelliert. Die Möglichkeit der Steuerung durch bildliche Darstellungen wird oft nicht ausgenutzt, weil die verbalen Informationen (die die Lernenden nach kurzem Nachdenken aus den Bildern selbst entnehmen könnten) gleich mitgeliefert werden.
- ²⁵³Einen ähnlichen Vorschlag im Sinne einer systematisierten Erweiterung der «centres d'intérêt» macht HOLEC-ZEK 1981.
- ²⁵⁴Auch in der neuesten Ausgabe von *English G* wird z.B. das Programm des "Wordmasters" ("Wörter lernen mit System") nach wie vor mit isolierten englisch-deutschen Vokabelgleichungen durchgeführt. Sie sind zwar nach Sachgebieten geordnet ("Field lexicon"), doch führt eine solche 'Meisterung' des Wortschatzes noch nicht zur kommunikativen Verwendung. Vgl. hierzu die Ausführungen im 3. Teil, Kap. 4.
- ²⁵⁵Die so beliebten formalen 'Spielereien' des Wörtersuchens anhand von gegebenen Buchstaben wären hier in eine kommunikative Zielrichtung eingebettet und damit eher gerechtfertigt.
- ²⁵⁶Zu der möglichen Integration der zu definierenden Begriffe in einem Definitionskontext vgl. 3. Teil, Kap. 4.
- ²⁵⁷Die Gefahren werden eher noch verstärkt, wenn - aus motivationalen Gründen - die Lernenden bei der Anfertigung von Kreuzworträtseln beteiligt werden. Das Prestige von Kreuzworträtseln scheint proportional zu dem schwindenden Vertrauen in die Erreichbarkeit des Lernziels der Kommunikationsfähigkeit zu wachsen. Unter diesem Aspekt erscheinen auch die formalen Worterkennungsspiele (Zuordnen von Wortteilen zu ganzen Wörtern) als nicht sonderlich fördernd, weil zu wenig fordernd (nicht einmal die Bedeutung muß vom Lernenden aktualisiert werden). Es ist bezeichnend, daß diese Übungen in den Lehrwerken - gemessen an der verschwindend geringen Zahl von Wortschatzübungen überhaupt - einen breiten Raum einnehmen.
- ²⁵⁸In dem Lehrwerk werden die richtigen Verben jeweils vorgegeben. Es geht eben nicht um das Abrufen des Wortschatzes, sondern um die für das Workbook allgemein typische Schreibschulung von Satz-elementen, z.B. von *doesn't listen to* oder *Let's buy*, die in die als "Lückentext" gestaltete Strukturübung eingesetzt werden sollen. Die schriftliche Arbeitsweise (eigentlich wird nur kombinierendes Abschreiben verlangt) trägt kaum etwas dazu bei oder verhindert sogar, daß das Strukturmuster 'ins Ohr geht' und so für die mündliche Kommunikation verfügbar wird. Außerdem wird ein Dialog zwischen *Mum, Jane, David* und *Bob* fingiert, die für *Dad* ein Geburtstagsgeschenk brauchen, eine Situation, die so nicht übertragbar ist. Die deutschen Schüler werden ihr Englisch nicht bei Problemen in ihrer Familie anwenden müssen, sondern bei Problemen mit englisch-sprechenden Partnern im eigenen oder im fremden Land. Warum nicht gleich die passenden Situationen fingieren?
- ²⁵⁹Die muttersprachliche Umschreibung kann die kommunikativen Nuancen manchmal besser zum Ausdruck bringen.
- ²⁶⁰Das Beispiel ist dem ausschließlich der Wortbildung gewidmeten Übungsbuch von H. Michaelson: *Exercices systématiques de vocabulaire français*. La formation des mots, Frankfurt/ M.: Diesterweg 1986, entnommen. Die meisten Übungen bestehen aus der Aneinanderreihung von Ableitungswörtern, die aus gegebenem Wurzelement und Suffix zu bilden sind. Das isolierte Bewußtmachen der Ableitungsmechanismen steht hier im Vordergrund. Es fehlen integrative Übungen, die die Fähigkeit trainieren, die verschiedenen Formen unter kommunikativen Bedingungen abzurufen.
- ²⁶¹Die *Read-and-look-up*-Technik wird bei WEST 1960, S. 12, wie folgt beschrieben und bewertet: "It is of the greatest importance that the teacher should train his class to obey the rule 'Never speak with your eyes on the book: you are not talking to the book; you are talking to someone.' [...] The pupil should read some words, then look up and speak them to someone, or as to someone. This procedure has a double importance. In the first place, when the pupil speaks, he speaks in a realistic manner as communication, or even as behaviour. Secondly, he has to carry the words of a whole phrase, or perhaps a whole sentence, in his mind. The connection is not from book to mouth, but from book to brain, and then from brain to mouth. That interval of memory constitutes half the learning process."
- ²⁶²Die Präpositionen sind wieder als Auswahl-Elemente im Bild vorgegeben. Es besteht also keine Möglichkeit, die Übung in eine 'produktive' zu verwandeln. Damit fehlt wieder die entscheidende Übungsstufe auf dem Weg zur

Kommunikationsfähigkeit. Außerdem wird durch die kontrastierende Präsentation die Gefahr der Verwechslung u.U. hier (unnötigerweise) erst heraufbeschworen.

- ²⁶³Der Text wurde aufgrund einer Tonbandaufzeichnung von einem freien Unterrichtsgespräch in einem Grundkurs des Dortmunder Sprachenzentrums rekonstruiert.
- ²⁶⁴Der Text stammt ebenfalls aus einem Grundkurs des Dortmunder Sprachenzentrums.
- ²⁶⁵Aus ROHRER 1985, S. 609. Die Lücken wurden - im Gegensatz zu Rohrer - soweit aufgefüllt, daß jedesmal nur noch ein Lexem (aus einem oder mehreren Wörter bestehend) übrigblieb. Anzumerken ist allerdings, daß dies ein typisch didaktischer 'Zwischentext' ist - weder eindeutig als Sprech- noch als Schreibvorlage einzuordnen.
- ²⁶⁶Vgl. die Definition von "Systematisierung" in bezug auf "grammatische Kenntnisse" in der Terminologie der ehemaligen DDR: "bewußte Eingliederung eines grammatischen Mittels in das System der Sprache" (POHL/SCHLECHT/UTHESS 1978, S. 172). Das schließt Übungen dazu natürlich nicht aus, vgl. MEINHARDT 1976.
- ²⁶⁷Vgl. z.B. die THEMENHEFTE zur "Grammatik", wo "Üben" kein Thema ist. (DFU: BEILHARDT 1968, 1969, 1971 und 1974, DNS: ARNDT 1981, FM 1979.
- ²⁶⁸Nur aus dieser Polarisierung erklären sich die befremdlich-ironisierenden Erörterungen des Grammatikunterrichts als "zeitgemäß" oder "unzeitgemäß" (BECKER 1977, QUETZ 1989).
- ²⁶⁹RIVERS 1960, die oft für den einseitigen *habit formation*-Standpunkt in Anspruch genommen wird, erklärt unmißverständlich: "There is no reason to believe that the two positions are mutually exclusive." (S. 78) "There must be, then, a constant interplay in the classroom of learning by analogy and by analysis." (S. 80) 14 Jahre später erklärt ein Verfechter der kognitiven Richtung nicht minder vermittelnd, daß "sich in Zukunft Imitation und Kognition in Unterricht und Lehrwerk komplementär zueinander verhalten sollten" (LOEBNER 1974, S. 60). Auch in der DDR-Methodik sprach man vom "fremdsprachenmethodischen Prinzip der Einheit von Imitation und Bewußtheit", z.B. KRÜCK 1983, S. 500.
- ²⁷⁰MINDT 1978 unterscheidet vier Entwicklungsstufen der Sprachlaborarbeit, nämlich den audiolingualen, den situativen, den kognitiven und den pragmlinguistischen Ansatz. Die Dynamik der Situation entwickelte sich jedoch vornehmlich aus dem durch die Praxis reklamierten Bedürfnis nach Situativität der Übungen. Aus der Fülle der Veröffentlichungen zu diesem Thema seien hier genannt: 1. aus westdeutschen Publikationen: HEUER 1967, SCHRAND 1968 a und b, OTT 1968, ROESKE 1968, WEBER 1968, SYMMA 1969, HOHMANN 1970, SCHIFFLER 1970, SCHNEIDER 1971, BLIEMEL 1971; GESTER 1972, LÜBKE 1973, BECKER 1974, JUNG/HAASE 1975, FREUDENSTEIN u.a. 1976, PEGLER 1977, BUTZAMM 1980/ 81/ 88/ 89 - 2. aus osteuropäischen Publikationen: PASSOW 1966, STEIGER 1970, REINHARDT 1970, KEMPTER 1970, OPPERMANN 1970, CHROMECKA 1973, DESSELMANN 1969/ 1973, SACHS 1971/ 1972, FRETWURST 1974, SIEBOLD 1975, WAACK 1975, HUYBRECHT/ WILDENHAHN 1975, GIENOW 1976, HILDEBRAND 1978, ENTER 1979, DROZDZIAL 1979, KLUG 1982, FESTAG 1983/ 1984 - 3. aus französischen Publikationen: REQUEDAT 1966, GIRARD 1967, DELATTRE 1971, TAGGART 1974, ROQUIGNY 1975 - 4. aus britischen Publikationen: SAGER 1969, COLE 1969, PRATOR 1970, RILEY 1971, KALIVODA 1987 - 4. aus amerikanischen Publikationen: SPOLSKY 1966, OLLER/ OBRECHT 1968, STEVICK 1974, SMITH 1981, EVANS 1980, TURNER 1985.
- ²⁷¹Der jüngste, sich positiv äußernde Beitrag zu dem alten Thema der Sprachlaborübungen ist der von KLEIN-SCHMIDT 1991.
- ²⁷²Vgl. die Erörterung der Übungen von *Let's go* im 3. Teil, Kap. 2, S. 244.
- ²⁷³Auch die DDR-Methodik kannte diese Zweiteilung. Hier werden "Festigungs-" und "Anwendungsübungen" einander gegenübergestellt. Während erstere durch "bewußten Gebrauch bestimmter grammatischer Kenntnisse gekennzeichnet" sind, muß die Aufmerksamkeit des Schülers bei den Anwendungsübungen "in erster Linie auf den Inhalt bzw. den Zweck seiner Aussage und nicht vorrangig auf ein bestimmtes grammatisches Mittel oder auf eine formale Operation gerichtet sein." (POHL/ SCHLECHT/ UTHESS 1978, S. 159 und 163)
- ²⁷⁴Die zitierten Autoren plädieren alle für mehr Kommunikationsbezogenheit, können sich aber nicht von dem dualistischen Schema lösen, auch wenn sie Feststellungen wie z.B. die folgende treffen: "Manipulative Übungen sind also der Grund dafür, daß der Schüler die Fremdsprache nicht als Kommunikationsmittel, wie es seine Muttersprache ist, kennenlernt und daß dadurch ein Transfer muttersprachlicher kommunikativer Kompetenz nicht nur nicht gefördert, sondern sogar verhindert wird." (ZIEGESAR/ ZIEGESAR 1981, S. 16)
- Bei HEUER/ KLIPPEL 1987 scheint das dualistische Denken überwunden, wenn dem Lehrer in den "Handlungsempfehlungen" gesagt wird: "Bedenken Sie, daß die Grammatikübungen nicht Vorübungen und Vorformen von situativ und kommunikativ verwendeter Sprache sind, sondern mit ihr verbunden sein müssen." (S. 48)
- ²⁷⁵Vgl. die didaktischen Ausführungen zu dem systemisch-funktionalen Grammatikansatz von Halliday bei McTEAR 1979.
- ²⁷⁶UNGERER 1974 plädiert zwar mit seinem Konzept der "Optionsgrammatik" dafür, "Grammatik als kreatives, unmittelbar auf die Sprechfähigkeit des Lernenden einwirkendes Instrument zu benutzen", doch bleibt er ebenfalls in separatistischem Denken befangen, auch und gerade wenn er "fast nahtlose Übergänge von der imitati-

ven Methode der *pattern practice* zur kognitiven Methode der Optionsgrammatik" (allerdings erst ab der Mittelstufe des Gymnasiums!) fordert (S. 35 und 32).

- ²⁷⁷Vgl. Thorndikes Theorie der identischen Elemente (THORNDIKE 1922?). Nach OSGOOD 1953 ist positiver Transfer an gleichbleibende Reaktionen bei neuen Situationen gebunden. Werden neue Reaktionen verlangt, so funktioniert der Transfer nur, wenn die Übertragungssituation nicht schwieriger ist als die Lernsituation. Genau dies wird jedoch erwartet, wenn der Lernende beim 'Transfer' plötzlich kommunikativ reagieren soll, ohne es vorher geübt zu haben.
- ²⁷⁸Vgl. die Untersuchung von MINDT 1987 zum Ausdruck des Futurs im Englischen, wo in den Lehrwerken eine Überschätzung von *going to* im Vergleich zu der Verwendung in zwei authentischen Sprachkorpora festgestellt wird.
- ²⁷⁹Das Üben schriftgrammatischer, orthographischer Besonderheiten wie z.B. die Konsonantenverdoppelung oder die Verwendung von *y* statt *ie* etc. bei den englischen Verbformen gehört vermutlich auch zu jenen Phänomenen, bei denen der Übungsaufwand in keinem Verhältnis zur Sprachwirklichkeit steht. Dennoch werden sie ausführlich in jedem Lehrbuch behandelt - wahrscheinlich weil sie sich hervorragend für Klassenarbeiten eignen.
- ²⁸⁰STEVICK 1974 spricht im Zusammenhang mit der "transactional analysis" von der "lathophobic aphasia", die er als "unwillingness to speak for fear of making a mistake" definiert (S. 15).
- ²⁸¹Vgl. die auf Befragungen basierenden Ergebnisse der "Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts" bei ZIMMERMANN 1984, S. 40: "Nach den Äußerungen der befragten **Lehrer** nimmt die Grammatikvermittlung durchschnittlich 40-60% der Gesamtunterrichtszeit ein". Ob die Übungszeit hier mit eingeschlossen ist, wird nicht ganz klar. Es ist jedoch fast anzunehmen, daß das Vermitteln und Üben der Grammatik von den Lehrenden nicht sonderlich unterschieden wird. Speziell zum Üben teilt Zimmermann als Ergebnis mit, daß etwa zwei Drittel der **Schüler** meinen, es werde "genügend geübt", während ein Drittel meint, "das gegenwärtige Maß an Übung reiche nicht aus" (S. 56). Zimmermanns Resümee: "Die seit der Reformzeit Ende des 19. Jahrhunderts immer wieder beschworene 'dienende' Grammatik hat offensichtlich im konkreten Unterricht eine **beherrschende** Position." (S. 40)
- ²⁸²Die traditionellen Positionen scheinen sich in jüngster Zeit nicht zuletzt aufgrund der von der Spracherwerbsforschung aufgestellten Hypothesen aufzuweichen, vgl. z.B. KAHN 1990. Auf diesen - auf den ungesteuerten Spracherwerb bezogenen - Hypothesen nun unbesehen ein neues fremdsprachendidaktisches Modell aufzubauen, wäre allerdings genauso fatal wie seinerzeit die unkritische Übernahme der linguistischen und lernpsychologischen Modelle.
- ²⁸³Aus einer Französischstunde am Gymnasium (4. Lernjahr) im Jahre 1990 ist eine "Übung zum Futur" belegt, bei der der Lehrer von einem Blatt bestimmte Verben im Präsens abliest, und die Schüler die entsprechende Futur-Form nennen: *je cours - je courrai; nous courons - nous courrons; je sais - je saurai; nous voyons - vous verrons; tu tiens - tu tiendras; vous venez - vous viendrez; tu veux - tu voudras; je m'assois - je m'assiérai; je reçois - je recevrai; il meurt - il mourra; nous connaissons - nous connaissons; il faut - il faudra; il vit - il vivra; je suis (qn) - je suivrai; tu fais - tu feras*. Vgl. den Kommentar dazu im 3. Teil, Kap. 5, S.292.
- ²⁸⁴Die Hypothese, daß sich manche Lernprobleme sozusagen 'von allein' erledigen, wird von der Theorie der natürlichen Spracherwerbssequenzen befruchtet. Sie müßte allerdings unter den spezifischen - variierbaren - Bedingungen des gesteuerten Fremdsprachenunterrichts im einzelnen geprüft werden.
- ²⁸⁵Die Erhellung der grammatischen Phänomene in der Semantisierungsphase folgt nicht unbedingt den gleichen Prinzipien, da hier die Einordnung in das System und nicht der Kommunikationsbezug im Vordergrund steht.
- ²⁸⁶Für die Wortschatzübungen gilt Entsprechendes. Übungen, bei denen die Aufmerksamkeit gleichermaßen auf Lexik und Grammatik zu konzentrieren ist, stellen bei wenig gefestigtem Material eine Überforderung dar, bei entsprechender Vorbereitung gehören sie zu der Gruppe der "Übungen zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit". Dazu siehe weiter unten.
- ²⁸⁷Solche Differenzierungen in Bezug auf die Übungen finden sich in den neueren Methodiken höchst selten. Bei HÜBNER 1933 heißt es dagegen: "Entsprechend der allgemeinen Stellung der Grammatik im Unterricht haben die ihr gewidmeten Übungen zu beachten, daß eine Befestigung des aktiv verwertbaren Besitzes nur bei den grammatischen Formen notwendig ist, die zum mündlichen Gebrauch der Sprache unentbehrlich sind. Für die feineren und selteneren Ausdrucksgestaltungen dagegen haben die Übungen die Aufgabe, das Verständnis zu schulen, damit eine selbständige Deutung und Beobachtung möglich ist." (S. 161)
- ²⁸⁸Zu dem Terminus der grammatischen Bedeutung vgl. FIRTH 1969, S. 227: "It will be noticed that 'linguistic forms' are considered to have 'meanings' at the grammatical and lexical levels, such 'meanings' being determined by interrelations of the forms in the grammatical systems set up for the language." LYONS 1980, Bd. II, S. 222, bemerkt dazu: "[...] es ist weder kontradiktorisch noch sonstwie anormal, von 'phonetischer Bedeutung' oder 'grammatischer Bedeutung' zu sprechen".
- ²⁸⁹Das Erkennen grammatischer Erscheinungen gehört allerdings zum Standard der östlichen Russisch-Methodik, vgl. z.B. SALISTRA 1962, S. 161. Bei HECHT/ WAAS 1980, S. 71 f., werden unter Berufung auf Gochlerner

"rezeptive" und "produktive" *grammar skills* erwähnt, für die Gochlerner verschiedene "Handlungsalgorithmen" vorschlägt. Unklar bleibt, ob hier nur Stufen im Lernvorgang gemeint sind oder eigenständige Fähigkeiten.

²⁹⁰Georges Simenon: *Maigret tend un piège*, adapté par Charles Milou, Textes en français facile, Paris 1973, S. 8 f.

²⁹¹«Les médias ont-ils les pleins pouvoirs?», *L'Express*, 15-21 mai 1987, S. 101.

²⁹²H. Arditty, Y. Bourbin, M. Papuchon, C. Puech: "Un capteur ampèremétrique à fibre optique", *Revue technique Thomson-CSF*, Bd.13, Nr.3, Sept. 1981, S. 522 f. Der Inhalt dieses Fachtextes in französischer Sprache wurde von einem Studenten des Grundkurses für seine Diplomarbeit benötigt und deshalb von der Lerngruppe auf die genannte Weise erschlossen.

²⁹³Auch den Nicht-Spezialisten, die also die Bedeutung der Fachtermini nicht kennen, ist eine Entschlüsselung möglich, solange der grammatische Bezug eindeutig ist. Kann sich das Bezugswort auf mehrere Nominalgruppen beziehen (wie hier z.B. im ersten Satz), so sind Fachkenntnisse für die Entscheidung erforderlich. Mit der genannten Einschränkung können Fachtexte, die semantisch immer nur von den jeweiligen Spezialisten zu verstehen sind, zu grammatischen Übungszwecken auch von einer fachlich heterogenen Lerngruppe bearbeitet werden. Sinnvoll erscheint dies nicht zuletzt auch deswegen, weil die Strukturen der wissenschaftlichen Fachsprachen weitgehend identisch sind. Im übrigen sei hier angemerkt, daß die Lektüre solcher Texte keineswegs fortgeschritteneren Lernenden vorbehalten ist. Sie können vielmehr durchaus etwa am Ende eines dreisemestrigen Grundkurses eingesetzt werden, wie die Erfahrungen in Dortmund gezeigt haben.

²⁹⁴Zu den frz. Pronominal-'Ohrwürmern' vgl. 3. Teil, Kap. 3, S. 263 f..

²⁹⁵Vgl. die "Systematik dialogischer Sprechaktsequenzen" und die "Thematisch-begriffliche Ausfüllung" im 1. Teil, Kap. 3, S. 35-38.

²⁹⁶Der verstärkte Einsatz der Muttersprache in Form von ganzen Satzstrukturen als Ideenlieferant, wie er z.B. von Butzkamm gefordert wird (vgl. auch BUURMAN 1987), scheint für gleichstrukturiertes Material sehr viel weniger sinnvoll als z.B. für verschieden strukturierte Dialoge, die beim Trainieren der Gesprächsfähigkeit zu verwenden sind. Siehe Kap. 6.

²⁹⁷In dem Übungsbuch von ZIEGESAR/ ZIEGESAR 1981 arbeiten die meisten Übungen mit Bildern als semantischer Steuerung.

²⁹⁸Vgl. das Plädoyer von EVANS 1980 für Partnerarbeit, die in besonderer Weise das Engagement der Lernenden herausfordert und sie ein Verantwortungsgefühl für den eigenen Leistungsfortschritt entwickeln läßt.

²⁹⁹Aus der Erfahrung mit den Dortmunder Hochschulsprachkursen ist zu berichten, daß es - nach Aussage der Studenten - vor allem die *Reinforcement*-Phase ist, die die Sprachlaborarbeit als uninteressant erscheinen läßt. Wenn die Antwort doch gleich vom Band kommt, wird die eigene Anstrengung nur begrenzt als lohnend empfunden. Ähnlich minimalisierend wirkt die Einzelarbeit mit einem Arbeitsblatt, auf dem die Antwort verdeckt werden muß. Sie steht ja eben schon da! Diese psychologisch höchst differenzierten Reaktionsweisen auf Übungsvorschläge sollten gesammelt und untersucht werden, um Näheres über den (leider so wenig faßbaren) Lernenden als Hauptadressat der Lehr- und Übungsmethoden zu erfahren.

³⁰⁰Hier zeigt sich deutlich, daß - wie im 1. Teil, Kap. 2, S. 29, ausgeführt - die beiden Partner nicht horizontal, sondern vertikal üben. Das heißt, sie konzentrieren sich auf die durch lexikalische Substitution variierte Struktur ihrer Äußerung und nicht etwa auf die 'Transformation' ihrer Äußerungsstruktur aus der des Partners.

³⁰¹Es spricht einiges für die Hypothese, daß das optische Erfassen das Speichern im auditiven Gedächtnis u.U. blockiert und die mündliche Verfügbarkeit des Sprachmaterials behindert. Dieses Phänomen verdient gezielte experimentelle Untersuchungen unter variablen Lernbedingungen.

³⁰²Die Kontrastierung von Satzarten als solche (z.B. Aussage versus Frage) mag zwar unter systemlinguistischem Aspekt interessant sein; in der Sprachwirklichkeit und der an ihr orientierten Sprachdidaktik gewinnt sie ihre Relevanz erst durch die Einbeziehung der pragmatischen Komponente.

³⁰³Zu dem Begriff der semantischen Paraphrase vgl. 1. Teil, Kap. 2, S. 28.

³⁰⁴Systemfremde, nur dem muttersprachlichen System angehörende Formen sind selbstverständlich auszuschließen.

³⁰⁵Ein interessanter Vorschlag zum Einsatz des **Computers** findet sich bei WATSON 1986. Er schlägt ein Programm vor, das dem Lernenden bei der Entscheidung für eine der Mehrfach-Antworten eine Rückmeldung gibt. Bei falscher Entscheidung folgt die Begründung in Form einer Regel oder ähnlicher Beschreibung. Auch FAUCONNEAU-DUFRESNE 1986 berichtet von einem Computer-Lernprogramm, dessen Kennzeichen die "sofortige exakte Analyse der Antwort" ist. "Eine falsche Antwort wird sofort gelöscht, und ein gezielter Kommentar erscheint." (S. 4) Hier könnte tatsächlich eine Zukunft für Computer-Übungsprogramme liegen. Ansonsten ist mit THUME 1986, S. 136, vor den von der Industrie auf den Markt geworfenen "rasch entworfenen, schlecht konzipierten, unerprobten Programmen" zu warnen.

³⁰⁶Für die Variante b) ist der Text weniger geeignet, da die semantische Steuerung zu kompliziert wäre.

³⁰⁷Es handelt sich um die veränderte Fassung von Briefentwürfen, die von Studenten der Dortmunder HaF-Kurse geschrieben wurden.

- ³⁰⁸Die Beurteilung der Zeit versteht sich aus der Erwägung heraus, daß die gemeinsame Unterrichtszeit eher für kommunikative Tätigkeiten genutzt werden sollte, die der Lernende nicht allein vollziehen kann.
- ³⁰⁹Bei Sprachen, in denen - wie z.B. im Französischen - beträchtliche Unterschiede zwischen der mündlichen und der schriftlichen Morphologie bestehen, ist die Unterscheidung zwischen mündlicher und schriftlicher grammatischer Versprachlichung für die Differenzierung der kommunikativen Zielsetzung von großer Bedeutung.
- ³¹⁰Die Übungen werden hier nicht dem Typ der "Strukturübung" zugewiesen, weil die Elemente, die innerhalb der gleichbleibenden Struktur 'ersetzt' werden müssen, zu zahlreich sind, um als Substituenten empfunden zu werden.
- ³¹¹Die Lehrbücher scheuen im allgemeinen vor diesem Übungstyp zurück.
- ³¹²Der Text wurde aufgrund einer Tonaufzeichnung von einem Bericht über eine Frankreich-Begegnung von Studenten der Dortmunder HaF-Kurse rekonstruiert.
- ³¹³Das 'Übersetzen' wird innerhalb der Typologie nicht als Schülertätigkeit, sondern als Lieferant des semantischen Konzepts bei der Steuerung berücksichtigt.
- ³¹⁴Es geht hier nicht um Sprech- oder Schreibfertigkeit.
- ³¹⁵Zitierte Ergebnisse aus Untersuchungen zum Anteil der einzelnen Kommunikationsfähigkeiten sind allerdings z.T. unbekannter Herkunft und zudem widersprüchlich. So gibt PIEPHO 1974b, S. 117 ohne Quelle folgende Proportionszahlen an: Hörverstehen : Leseverstehen : Sprechen : Schreiben = 8 : 7 : 4 : 2. An anderer Stelle lautet das Verhältnis 9 : 8 : 3 : 2 (Vortrag zur "Textverarbeitung auf der Oberstufe" in Graz anlässlich einer Lehrerfortbildungsveranstaltung für das Fach Englisch an den AHS am 24.11.1977, laut SCHRATZ 1981, S. 109 und 112). REISENER 1982, S. 216, nennt dagegen als Ergebnis eines leider nicht belegten Experiments von Rankin ganz andere Proportionen: 9 : 3 : 6 : 2. Zwar steht beide Male das Hörverstehen an der Spitze. In bezug auf das Verhältnis zwischen Leseverstehen und Sprechen stellt jedoch die eine Untersuchung das Ergebnis der anderen auf den Kopf. Erklärlich scheint dies mit den unterschiedlichen Lesegewohnheiten der Probandengruppen, die wahrscheinlich nicht quer zu den Schichten ausgewählt wurden. Vgl. hierzu die kritischen Bemerkungen bei GUTSCHOW 1983.
- ³¹⁶Der Gedanke der gegenseitigen Verstehbarkeit, der schon 1973 von K. SCHRÖDER vertreten wurde ("Sprachunterricht, Sprachenpolitik und internationale Kommunikation"), wäre mit Blick auf das Europa der 90er Jahre auf seine Realisierbarkeit zu prüfen. Es müßte untersucht werden, ob das, was in Gremien (z.B. im Schweizer Parlament) funktioniert, auch in der individuellen Kommunikation mit ihren sehr viel differenzierteren psychologischen Implikationen gelingt.
- ³¹⁷Die Umsetzung von Forschung in die Unterrichtsarbeit war das Ziel des vom ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) 1983 veranstalteten Symposiums über "Receptive Language Skills", deren Beiträge in Heft 4/ 1984 von *Foreign Language Annals* abgedruckt wurden. Folgende fünf Bereiche wurden anhand von jeweils einem Hauptreferat und mehreren Korreferaten diskutiert: "(1) the theoretical basis for teaching and testing the receptive skills, 2. the practical implications of recent research in listening, 3. the practical implications of recent research in reading, (4) the testing of listening and reading proficiency, (5) the use of computers in teaching and testing receptive skills." (FLA 1984, S. 255)
- ³¹⁸Der im angelsächsischen Raum übliche Terminus *skill* hat sich als "Fertigkeit" in der westdeutschen Fremdsprachendidaktik durchgesetzt. Der Terminus "Fähigkeit" gibt jedoch m.E. besser den umfassenden Charakter des Gemeinten wieder, einschl. des Inhaltsaspekts.
- ³¹⁹In der amerikanischen Fachzeitschrift *English Teaching Forum* konstatiert BROWN 1987 eine Zeitspanne von 25 Jahren (also schon seit 1962) für "teaching listening comprehension", doch beschränkte sich die 'Frühphase' auf "aural recognition". In der Bundesrepublik folgte den Klagen über das "Stiefkind" (FREUDENSTEIN 1970) und "Aschenputtel" (RAASCH 1976) seit etwa 1981 die Feststellung, daß das Hörverstehen "in" sei (ERNST 1981, S. 10) bzw. eine primäre Bedeutung unter den Fertigkeiten einnehme (BAYER 1981). Die Praxis scheint dem allerdings nicht ganz zu entsprechen, wenn festgestellt wird, es mangle offenbar auch zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch "der Arbeit im Unterricht an Zielstrebigkeit", weil "über das methodische Vorgehen nicht genügend Klarheit besteht" (ARENDDT 1989, S. 164). Dabei hat es nicht an Veröffentlichungen gefehlt, die neben der Lernziel Diskussion (REISENER 1972 a und b, BROCKHAUS 1975, BAUER 1976, BLEYHL 1977, MAAS 1981) und der Theoriediskussion auch konkrete Übungsvorschläge einbrachten, die in den 70er Jahren vorwiegend für das Sprachlabor konzipiert waren (vgl. z.B. SPERBER 1972, K. VOGEL 1975, SCHRATZ 1981, ERDMENGER 1982, S. VOGEL 1984). In den Methodiken tauchen "Hörverständnisübungen" erstmals bei LORENZEN 1971 auf, und zwar in einem kurzen Abschnitt über Übungsformen im Sprachlabor (S. 259-260). BURGSCHMIDT u.a. 1974 erwähnen das "Hören" als eigenen "Fertigkeitsbereich" (S. 118-119), HECHT/ WAAS 1980 widmen dem Hörverstehen ein ausführliches Kapitel mit Übungsbeispielen, HEUER/ KLIPPEL 1987 bringen außer Diskussion und Beispielen einen Überblick über Übungsmöglichkeiten zum Hörverstehen. Klassifizierungsversuche finden sich auch gelegentlich in den Zeitschriftenbeiträgen, so z.B. bei BEILE 1978 (Lernphasen), ZIMMERMANN 1980 (Schwierigkeitsfaktoren), WENDT 1982 (Texttypen) und VOGEL/ VOGEL 1984 sowie S. VOGEL 1984. Die darin enthaltenen Aspekte und Kriterien sind soweit wie möglich bei der nachfolgenden Beschreibung der Übungstypen berücksichtigt worden.

- ³²⁰Die ostdeutsche Systematik unterscheidet zwischen "Komponentenübungen", d.h. "Übungen zur Entwicklung bestimmter Komponenten des Hörvorgangs bzw. zur Ausformung von Hörfertigkeiten in bestimmten Teilzieltätigkeiten" einerseits und "komplexer Entwicklung des verstehenden Hörens", d.h. "Hören komplexer Sprachleistungen" andererseits (GÜNTHER 1973, S. 497). Die vorbereitenden Komponentenübungen umfassen: "Übungen im Wortlautverstehen und Wortsinnverständnis" bzw. im "Erfassen von laut-, wort- und satzphonetischen Erscheinungen" und im "Erfassen der Bedeutung", "Übungen im Beziehungserfassen", "Übungen im intuitiv-kombinierenden Erfassen" und "Automatisierungsübungen zu bestimmten Teilzieltätigkeiten, die gleichzeitig zum Entstehen assimilativer Prozesse beitragen." In der westdeutschen Fremdsprachendidaktik wird der Aspekt des systematischen Übens der Hörverstehensfähigkeit expliziert bei WENDT 1976, URBAN 1978, BEILE 1980, ZIMMERMANN 1980, MAAS 1981, ERDMENGER 1982.
- ³²¹Zu dem aktiven Charakter des Hörverstehens vgl. vor allem HÖRMANN 1976, Kap. XV. "Ebenen und Vektoren des Verstehens".
- ³²²"We see a shift in emphasis away from the minimal building blocks of 'langue' towards the functioning of 'langue' in real communication." (1984, S. 327)
- ³²³KRASHEN u.a.1984, die beim ACTFL-Symposium das Hauptreferat über die theoretische Basis der rezeptiven Fertigkeiten hielten (vgl. Anm. 317) scheuen nicht davor zurück, einen Popanz von einseitigen, angeblich "commonly held assumptions" aufzubauen (z.B. "Speech and writing are independent of listening comprehension and reading." Oder: "Student variables are less important than linguistic variables."), damit sich ihre - einseitig betonende - Position besser dagegen abhebt. BROWN 1984 versucht dagegen in seinem Referat: "The Consensus: Another View" die Dominanz der Krashen-Theorie innerhalb der Arbeitsgruppe zu relativieren - vor allem auch, weil er von der Nutzlosigkeit der Polarisierung überzeugt ist: "The history of L2 teaching is overloaded with needless polarization: grammar-translation vs. audio-lingual; structural vs. situational; form vs. function; cognitive vs. behavioristic: field independence vs. field dependence; acquisition vs. learning; and there's more." (S. 279)
- ³²⁴Vgl. die vor allem in den USA geführte, z.T kontroverse Diskussion über semantische (d.h. hier lexikalische) versus syntaktische Entschlüsselung, z.B. in MUELLER 1974, WIPF 1984, BYRNES 1984, CALL 1985, CONRAD 1985.
- ³²⁵RIVERS 1978 resümiert die von SCHLESINGER (1968) aufgestellte These des *semantic-syntactic decoding* wie folgt: "In summary, we perceive the semantic cues and rapidly assign these such roles as actor [...], action, object or modifier according to our knowledge of the real world. It is when our initial interpretation does not fit into the developing message that we pause to analyse syntactic cues to function." (S. 88)
- ³²⁶Eine ausführliche Diskussion der in den USA entwickelten Modelle der pluridisziplinären "kognitiven Wissenschaft" (einschließlich der "Computersemantik" und der "Künstlichen Intelligenz") findet sich bei WETTLER 1988. Referiert werden sie u.a. bei WOLFF 1983 und 1984 und DIRVEN / OAKESHOTT-TAYLOR 1985. Bibliographische Hinweise s. dort.
- ³²⁷Wolff weitet den hypothetischen Begriff der Schemata auch auf das Sprachwissen aus. "Bei der perzeptuellen Verarbeitung leiten sie Erkenntnisprozesse im Bereich der Laute/ Buchstaben und Wörter, bei der weiteren Verarbeitung sind sie für die konzeptuelle und propositionale Analyse der Elemente verantwortlich." (1986, S. 448) Es fragt sich, ob der Begriff durch diese Erweiterung nicht an theoretischer Beschreibungs- und Erklärungskraft verliert.
- ³²⁸WOLFF 1983 spricht davon, daß "die künstliche Situation Unterricht beim Schüler eine Lähmung der Verstehensstrategie hervorruft" (S.291).
- ³²⁹In der DDR-Methodik wurde unterschieden zwischen dem "vollständigen Erfassen" und dem "Erfassen des wesentlichen Inhalts" (GÜNTHER 1973). Die angelsächsische Didaktik spricht von "listening for gist" und "listening for detail". PECK 1988 unterscheidet drei verschiedene Typen: "1. skinning or granning (gist, global), 2. gutting (pre-determined facts), 3. scanning or focussing (specific details)".
- ³³⁰Während die Verfechter des *comprehension-based approach*, der für ein zeitliches Aufschieben des Sprechens zugunsten des Hörens (*delayed oral practice*) eintritt, das schemageleitete Verstehen favorisieren (vgl. z.B. BENSON u.a. 1978), zieht VANDERPLANK 1988, der zwischen *following* (sprachbezogen) und *understanding* unterscheidet, aus dem empirischen Befund einer Untersuchung in Helsinki die einseitige Schlußfolgerung, je schwächer die Lernenden seien, umso mehr "detailed following" sei nötig, da sie nun einmal "more language dependant" seien als Muttersprachler.
- ³³¹Zu den Schwierigkeitsfaktoren beim Hörverstehen vgl. das von ZIMMERMANN 1980 aufgestellte Raster, die Auflistung bei ZSCHEILE 1981 und DESSELMANN 1983a und b und die empirische Untersuchung von BOYLE 1984.
- ³³²Zur Bedeutung des Situationskontextes vgl. MALANDAIN 1982 und 1983, KASPER 1984, LONERGAN 1984, BIECHELE 1988.
- ³³³Zum Einsatz des Hörspiels als literarischer Gattung vgl. POSOR/ KOCH 1978, HÖFER 1980, HERMES 1983.

- ³³⁴Der Arbeit mit Rundfunktexten (vorwiegend Nachrichtensendungen) sind zahlreiche Beiträge gewidmet; vgl. u.a. PEGLER 1976, TRESCASES 1976, LEON 1979 (Themenheft in *FM*: "Le document sonore authentique dans la classe de français langue étrangère"), CROSS 1980, ALVAREZ 1981, MARSADIE 1981, HILLER 1982, HOFMEIER 1982, GROENE 1983, WIPF 1984, BURGER 1984, SAUTER 1984, JIAJU 1984, BURG 1986, MAURIAC 1987.
- ³³⁵MARIN 1988 unterscheidet zwischen der "substituierenden, dublierenden, präzisierenden, assoziierenden und themastützenden Funktion" des Bildes (S. 273). Vgl. auch die empirische Studie von MUELLER 1980, wo die Rolle des Bildes als kontextuelle Stütze und "advance organizer" vor allem bei Anfängern herausgestellt wird.
- ³³⁶Zu der Arbeit mit Fernsehsendungen und Filmen vgl. EGGERS 1975, HEINRICHS 1978, BURGER 1983, LONERGAN 1984, LÖSCHMANN 1985, MONATH/ PLEWE 1986, ZYDATISS 1986, BIECHELE 1988, MARIN 1988, BAHNS 1988.
- ³³⁷Vgl. die ausführliche Begriffsklärung von Authentizität bei LYNCH 1982.
- ³³⁸Der Begriff des "Inferierens" stammt aus der kognitiven Verstehensforschung, vgl. WOLFF 1985a, S. 215. Zu der Theorie der Inferierungsprozesse vgl. CARTON 1972 und SCHANK/ ABELSON 1977.
- ³³⁹WOLFF 1984 führt die 'Künstlichkeit' didaktischer Texte und den Motivationsschwund des Schülers darauf zurück, daß diese "kommunikativen Grundprinzipien bei der Texterstellung nicht berücksichtigt werden" und daher die "allgemeinen Verstehensstrategien nicht greifen" (S. 9).
- ³⁴⁰Vgl. die Themenhefte in *DFU*: "Hörspiel und Kurzdrama" (GROENE 1979) und *DNS*: "Video im Fremdsprachenunterricht (RATTUNDE 1984) sowie für Hörspiele: VERDERBER 1980, RAUE 1983 und für (selbst produzierte) Video-Materialien: MACWILLIAM 1986.
- ³⁴¹Eine realistische, d.h. an der Sprachwirklichkeit orientierte Aufgabenstellung wird vor allem auch in den Beiträgen gefordert, die den Testaspekt betonen, die Prüfungssituation als solche jedoch ablehnen, z.B. SCHAEFER 1975, WOIDT 1985, SHEERIN 1987.
- ³⁴²Die Möglichkeit der Vokabelerklärung wird - vor allem im Anfängerunterricht - wohl deshalb so wenig genutzt, weil Vokabeleinführung im allgemeinen Bewußtsein der Lehrenden immer noch eng mit der Lektionserarbeitung und der Reproduktion der (zu beschränkenden Zahl) der neuen Vokabeln verknüpft ist. Hier handelt es sich jedoch nur um rezeptiv verfügbare Vokabeln. Sie müssen in dieser Situation nur soweit im Gedächtnis verankert sein, daß ihre Bedeutung beim anschließenden Hören des Textes noch erinnert wird. Bei der sog. Texterarbeitung mit Fortgeschrittenen ist andererseits häufig zu beobachten, daß bei Vokabelerklärungen die Grundbedeutung vernachlässigt und nur die spezifische, kontextuell bedingte Bedeutung angegeben wird. Dies bringt den Lernenden um die Chance, tiefer in die Denk- und Bildwelt der Fremdsprache einzudringen und aus diesem Verständnis heraus selbst die aktuelle Bedeutung herauszufinden.
- ³⁴³Bei MALEY 1978 wird eine auf der Ausblendung des Tons beruhende Übungsform vorgeschlagen, das sog. *patchwork listening*. Vgl. UR 1987, S. 169 f.
- ³⁴⁴Quelle: WDR, Schulfunk, Hörspiel aus der Reihe «Parlons français»: *L'erreur du pharmacien*, für das 2. Lernjahr.
- ³⁴⁵Von dem als Testmöglichkeit bekannten *cloze*-Verfahren unterscheidet sich die Materialgestaltung der Hörverstehensübungen dadurch, daß die Lücken nicht statistisch, sondern gezielt gesetzt werden. Zur Anwendung des *cloze test* bei der Überprüfung des Hörverstehens vgl. TEMPLETON 1977 und OAKESHOTT-TAYLOR 1979.
- ³⁴⁶In den einschlägigen Veröffentlichungen zur Textlinguistik (z.B. S.J. Schmidt, *Texttheorie*, München 1973; W. Kallmeyer u.a. (Hrsg.), *Lektürekolleg zur Textlinguistik*, Bd. 1: "Einführung", Frankfurt/ M. 1974; H.F. Plett, *Textwissenschaft und Textanalyse*, Heidelberg 1975; E. Gülich / W. Raible, *Linguistische Textmodelle*, München 1977) ist zu dem für den Fremdsprachenunterricht relevanten Aspekt der Funktionskategorien kaum etwas zu finden, so daß die Übernahmestrategie wiederum nicht greift. Hier müßte eine gezielte interdisziplinäre Forschung einsetzen, die sich an der empirisch verifizierten Schwierigkeitsanalyse fremdsprachlicher Rezeptionsvorgänge orientiert. Vgl. jedoch den Applikationsversuch von H. CHRIST 1973.
- ³⁴⁷Anregungen und eine gewisse Orientierung für die notwendige Einzelforschung bieten u.U. psycholinguistische Experimente zu unterschiedlichen Reaktionen auf bestimmte semantische Informationen. Doch führt kein direkter Weg von der fast ausschließlich mit Erinnerungsphänomenen arbeitenden assoziativen wie sequentiellen Psycholinguistik zu einer Fremdsprachendidaktik, die die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade bei der Verarbeitung während des fremdsprachlichen Rezeptionsprozesses herausfinden will, um daraus die entsprechenden übungspsychologischen Konsequenzen für eine Optimierung des Lernprozesses zu ziehen. Daß z.B. die Verneinung des Prädikats aufgrund ihres größeren Allgemeinheitsgrades besser **behalten** wird als die Subjekt- oder Objektverneinung (die eine offene Situation schafft) (vgl. HÖRMANN 1976, S.474 f.), ist nicht unbedingt ein Indiz dafür, daß ersteres auch leichter **verstanden** wird. Die Spezifität der sprachlichen Form (vgl. z.B. die Hervorhebungstechnik im Französischen) spielt hier sicher auch eine Rolle.
- ³⁴⁸Vgl. den Quintilianischen Hexameter: *Quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando?*
- ³⁴⁹Die Formeln stammen aus dem Mitschnitt eines Interviews in *France Culture* vom 14.4.1988.

- ³⁵⁰Die sprachspezifische Zusammenstellung von Funktionseinheiten wäre eine lohnende Aufgabe der Angewandten Linguistik in Kooperation mit der Fremdsprachendidaktik, damit der Lehrende hier nicht mehr auf sich allein gestellt ist.
- ³⁵¹Ausschnitt aus einem Dialog zwischen zwei französischen Studenten einer *Ecole Supérieure* in der Umgebung von Paris anlässlich eines der vom Dortmunder Sprachenzentrum organisierten bi-kulturellen Begegnungstreffen. Der Dialog wurde spontan ohne Vorbereitung gesprochen, jedoch mit der Zielsetzung, Hörmaterial für die deutschen Partner bereitzustellen.
- ³⁵²Die freundschaftliche Ironie, die zwischen den Gesprächspartnern herrscht, offenbart sich erst beim Hören. Als Lesetext könnte der Text einen falschen Eindruck vermitteln.
- ³⁵³Die am häufigsten vorkommenden Verwechslungen bei der Entschlüsselung von Lautketten müssten sprachspezifisch und kontrastiv (zur Muttersprache bzw. zu anderen Fremdsprachen) in empirischen Untersuchungen durch umfangreiche Defizitanalysen erst noch erstellt werden.
- ³⁵⁴Für das Eruiieren der Verwechslungsmöglichkeiten gilt das in der vorigen Anm. Gesagte.
- ³⁵⁵Die Beispiele sind zum größten Teil den Prüfungsunterlagen zum VHS-Zertifikat (Grundbaustein und Einstufungstest) entnommen.
- ³⁵⁶BROCKHAUS 1979 macht auf den "pädagogischen Aspekt des Zuhörens" aufmerksam, das zu einer den personalen Kern berührenden Begegnung mit Inhalten führt und mehr ist als bloße Übung des Hörverstehens. Besonders für den Unterricht mit lernschwachen Schülern scheint dies ein motivational bedeutsamer Gesichtspunkt zu sein. Vgl. auch LITTLEWOOD 1976 und BRIETZKE 1986.
- ³⁵⁷ASHERS "total physical response" wird hier um die verbale Komponente gekürzt.
- ³⁵⁸Viele Beispiele für den eine graphische Tätigkeit initiierenden Übungstyp finden sich bei UR 1987, S. 118-148.
- ³⁵⁹Es ist hier nicht die Rede vom Leseverstehen als einzigem Lernziel eines - meist fachspezifischen - Lesekurses, sondern vom Leseverstehen als einem in die umfassende Kommunikationsfähigkeit integrierten Lernziel. Für den erstgenannten Spezialfall (vgl. hierzu z.B. AUPECLE 1974) wäre eine spezifische Verteilung und Akzentuierung der Übungstypen erforderlich.
- ³⁶⁰Die aus der Literatur über das Hörverstehen bekannten Klagen über die Vernachlässigung seitens der Forschung finden sich auch beim Leseverstehen noch relativ lange, vgl. BLUDAU 1977, S. 129, der vom "Aschenbrödel der Fachdidaktiker" spricht, und KELLERMANN 1981, die ihr Buch mit dem Titel versieht: "The Forgotten Third Skill: Reading a Foreign Language". Vgl. den historischen Rückblick (25 Jahre) bei SILBERSTEIN 1987.
- ³⁶¹Der Mündlichkeitsboom veranlaßte höchstens einige Veröffentlichungen zur Verteidigung der Schrift bzw. des Schriftlichen (vgl. z.B. THEMENHEFT 1969).
- ³⁶²So steht es bei RIVERS 1968, die erst in der vierten Stufe des "reading training" unbekannte, adaptierte Texte zuläßt, und so steht es auch noch bei SCHULZ 1974, der für die erste Spracherlernungsstufe (ca. zwei Jahre!) fordert, "daß der lernende Leser kein Sprachmaterial vorgesetzt bekommt, das er nicht vorher schon hörend und sprechend verarbeitet hat." (S. 432) Aus dieser festgelegten Reihenfolge erklärt sich wahrscheinlich auch die Kennzeichnung von Lesen und Schreiben als "sekundärer Fertigkeiten", die sich in den meisten Richtlinien findet. Auf die in zahlreichen Aufsätzen ausgetragene Kontroverse um die Einführung der Schrift soll hier nicht eingegangen werden, da sie das Übungsthema nicht eigentlich berührt.
- ³⁶³Vgl. die zeitweise heftige, weil politisch aufgeladene Diskussion zur sog. Inhaltsproblematik.
- ³⁶⁴Das Argument einer allgemeinen, auch muttersprachlichen Leseunlust, greift hier deshalb zu kurz, weil vielleicht auch diese allgemeine Unlust - neben der Überschwemmung mit audio-visuellen Medien - mit dem versäumten Erwerb der Lesefähigkeit zusammenhängt.
- ³⁶⁵BELYAYEV beklagt die zu geringe Textauswahl in den Lehrbüchern und schlägt - gemäß dem "principle of the novelty of the linguistic material" vor: "Would it not be better to have rather voluminous readers containing up to twenty different texts covering a single set of lexical and grammatical features [...]?" (S. 142)
- ³⁶⁶STILLE (der auch Belyayev zitiert) scheint der erste westdeutsche Didaktiker zu sein, der auf das eigentliche Problem des "sinnfassenden Lesens" aufmerksam gemacht hat. Er stellt fest: "Unter dem Abschnitt *Leseschulung* werden in didaktischen Handbüchern meist nur Hinweise auf die Pflege des lautierenden Lesens gegeben." (S. 89, Anm. 1) Das stimmt für die älteren westdeutschen Methodiken und erklärt sich insofern, als das sog. "Lautlesen" als für die "ersten Lernjahre" vordringlicher Übungsgegenstand angesehen wird, vgl. z.B. GUTSCHOW 1978, S. 40. Das "Stillesen" als eigentliche "Lesefähigkeit" wird zwar in seinem Wert durchaus anerkannt, aber als Vorstufe zur Lektürearbeit dem Bereich der Anwendung bzw. des Transfers zugewiesen (S. 43). Damit verliert es seine Relevanz als systematischer und von Anfang an zu pflegender Übungsgegenstand. Sowohl die amerikanischen als auch die ostdeutschen Methodiken gehen dagegen auf die stufenweise Entwicklung des Leseverstehens als *skill* bzw. Technik oder als sprachausübende Tätigkeit sehr viel ausführlicher ein. (An Aufsätzen aus der DDR-Zeitschriftenliteratur mit meist konkreten Übungsbeispielen wären zu nennen: PRETSCHNER 1969, ECK 1970, LÖSCHMANN 1975, HÜBNER 1976, LANGE/ WAGNER 1976, NIE-

MANN 1976, THEMENKREIS 1976, STRAUSS 1977, KORJAKOVCEVA 1977, VITLIN 1983, LAUE 1984, ENDERT/ ERLACHER 1984.)

In der französischen Fremdsprachendidaktik - soweit sie sich in *Le Français dans le monde* darstellt - ist zwar die Rede von einer "pratique autonome" (NATAF 1978), doch wird der Entwicklungsgedanke eher sporadisch angesprochen, vgl. z.B. Coste 1978.

Die neueren westdeutschen Methodiken betonen ebenfalls den Entwicklungsaspekt, doch scheint allgemeiner Konsens zu bestehen, daß - wie HECHT 1977 es ausdrückt - der Fertigungsbereich 'Lesen' "nicht vor der 2. Phase der Sekundarstufe I eine besondere Rolle spielen wird" (S. 126). Im - weniger schulgebundenen - Bereich Deutsch als Fremdsprache wird der Entwicklungsgedanke dagegen eher vertreten, vgl. z.B. MICHEL/ STER- NAGEL 1979, D. STRAUSS 1984.

³⁶⁷Die Beiträge der westdeutschen Fremdsprachendidaktik mit konkreten Übungsbeispielen stammen überwiegend aus dem Volkshochschulbereich und oft von muttersprachlichen Autoren: RIVERS/ MITCHELL 1977, HILL 1978, SCHRAND 1981, T. MÜLLER 1984, NAUCK 1986, RYDING 1986, PAASS 1986, LAND 1987.

³⁶⁸Auch HERMES 1978b plädiert für ein "niedriges sprachliches Anspruchsniveau", ohne "linguistische Barrieren" (S. 93).

³⁶⁹SCHIER ist einer der wenigen, die unmissverständlich für eine „Entwicklung des verstehenden Lesens“ „bereits im Anfangsunterricht“ plädieren, und zwar vor allem auch, um die Voraussetzung für eine spätere „fremdsprachliche Lesebereitschaft“ zu schaffen (S. 155). Die als Forschungsfragen deklarierten Vorschläge zum Lesen im Fremdsprachenunterricht von DÜWELL 1978 verlieren durch die Ausklammerung des Zeitaspekts an Verbindlichkeit und damit auch an Durchschlagskraft.

³⁷⁰Obwohl Aßbeck feststellt, daß eben diese Konzentration "jedes sinnvolle extensive Lesen weitgehend unmöglich" macht und den Schüler daran hindert, "sich dem intuitiv sinnerfassenden Lesen des Muttersprachlers im Laufe der Jahre anzunähern", nimmt auch er die in den ersten Lernjahren erfolgende Ausbildung dieser schädlichen Haltung als unumgänglich hin. Es stellt sich ihm post festum lediglich "die nicht leichte Aufgabe, [...] über methodische und didaktische Maßnahmen allmählich dafür zu sorgen, daß die Technik des intensiven Lesens von den Schülern nicht unreflektiert und wahllos auf die Lektüre übertragen wird."

³⁷¹VIELAU 1981 bietet ein anderes "Phasenmodell" speziell zum Leseverstehen an, das zum "synthetischen" Lesen anleiten soll (vgl. Übungstyp 5.3.2). Zur generell in der vorliegenden Arbeit geäußerten Skepsis gegenüber 'Phasenmodellen' vgl. die Einleitung.

³⁷²In empirischen Untersuchungen zum Fremdsprachenunterricht wird immer wieder auf die Tatsache verwiesen, daß mit steigender sprachlicher Kompetenz auch die Benutzung der sog. *top-down*-Strategien ansteigt (vgl. z.B. CZIKO 1980, M.A. CLARKE 1980). Auf diese quasi 'natürliche' Lernsequenz zu warten, hieße jedoch wertvolle Zeit zu vergeuden. Empirische Untersuchungen zeigen ebenfalls, daß die Aktivierung von formalen und inhaltlichen Textschemata den Anfängern - gerade wegen ihrer sprachlichen Schwierigkeiten - mehr hilft als den Fortgeschrittenen (vgl. HUDSON 1982, CARRELL 1984a und b, BARNETT 1988).

³⁷³Die Annahme, daß eine Übertragung der muttersprachlichen Lesestrategien auf das fremdsprachliche Leseverstehen erst von einem bestimmten fremdsprachlichen Niveau an möglich ist (vgl. Lutjeharms in einer Besprechung von ALDERSON/ URQUHART in *FuH* 26/ 1989, S. 153), scheint auf einem mißverstandenen 'Raten' zu beruhen. Unterrichtspraktische Beispiele zum intelligenten Raten finden sich bei H. WALTER 1984.

³⁷⁴In dem grundlegenden, immer noch lesenswerten Werk von KAINZ 1967 (Bd. IV, S. 244) findet sich statt der die neuere Forschung beherrschenden Zweiteilung eine stärker integrierende Dreiteilung der Ebenen des Lesevorgangs: Apperzeption ("Ordnung der aufgenommenen Buchstabengruppen zur Wortgestalt unter Einwirkung unserer Spracherfahrung"), Assimilation (Angleichung der "unvollkommen oder unvollständig aufgefaßten Buchstabengruppen an die konventionsentsprechenden Gestalten der Worte"), und Assoziation ("Erfassen der Wortbedeutungen und weiterhin des Zusammenhangs, der uns auf der Basis mehr und mehr sich vereindeutigender Sinnerwartungen ein Mitkonstruieren der Sprach- und Gedankenfügungen des Textes ermöglicht"). Der Begriff der "Assimilation" wird bei EGERER-MÖSLEIN 1983 aufgegriffen.

³⁷⁵In dem Projekt des Französischcurriculums am Dortmunder Sprachenzentrum werden die ersten unbekanntes, d.h. nicht vorher mündlich behandelten französischen Texte nach ca. 15 Unterrichtsstunden gelesen. Die Studenten erfahren nicht nur, daß sie - entsprechend den eingeübten Gesetzmäßigkeiten - das Geschriebene richtig aussprechen können, sondern auch, daß und wie sie relativ viel unbekanntes Sprachmaterial selbst erschließen können. Auch kurze ad hoc-Erklärungen zu unbekanntes grammatischen Phänomenen sind bei entsprechender Einstellung durchaus zu verkraften und erlauben ein zügiges Weiterkommen im rezeptiven Bereich, der den produktiven von Anfang an möglichst weit überragen soll.

³⁷⁶Vgl. die empirische Untersuchung zum lauten und leisen Lesen von BERNHARDT 1983. Zum "Vorlesen" als "eigenständiger Form von Sprechwendung" vgl. MÖHLE 1988, zum "sinn darstellenden Lesen" H. WALTER 1981.

³⁷⁷"Bei voller Beherrschung der Schriftsprache und großer Lesegewandtheit brauchen die Grapheme indes nicht mehr in Phonemfolgen überführt zu werden. Möglichkeit und Ertrag dieser Vorgangsabkürzung, welche die

Mitwirkung der motorischen Sprachregion völlig, die der sensorischen weitgehend ausschaltet, ist eine Folge der Leseübung" (KAINZ 1967, S. 190).

³⁷⁸Vgl. die psycholinguistisch und kognitionspsychologisch orientierten Arbeiten von JUST/ CARPENTER 1977, SPIRO 1980, MANDL 1981, SCHANK 1982. Empirische Untersuchungen zu Parallelität und Unterschiedlichkeit beim muttersprachlichen und fremdsprachlichen Lese-prozeß mit Blick auf die Steuerbarkeit im Fremdsprachenunterricht stehen noch weitgehend aus. Vgl. die empirische Untersuchung von HEUERMANN 1986 zu den komplex differenzierenden Rezeptionsmodalitäten im Rahmen interkultureller Kommunikation. Siehe auch COWAN 1976, GROEBEL 1980, BLOCK 1986.

³⁷⁹Vgl. das in Anm. 317 erwähnte amerikanische Kolloquium von 1983, vor allem den Arbeitsbereich "The practical implications of recent research in reading" mit Beiträgen von PHILLIPS, ASPATORE, LOEW, OMAGGIO, SCHULZ und TETRAULT. In den letzten Jahren sind zahlreiche fremdsprachendidaktische Abhandlungen in Form von Monographien und Sammelbänden zum Thema "Leseverstehen" erschienen: PUGH 1978, MACKAY u.a. 1979, FABER u.a. 1980, GRELLET 1981, FABER/ HEID 1981, JUNG 1982, NUTTALL 1982, ALDERSON/ URQUHART 1984, MARTIN/ PUGH 1984, WILLIAMS 1984, STIEFENHÖFER 1986, ORASANU 1986, HERINGER 1987, WESTHOFF 1987, LUTJEHARMS 1988, KARCHER 1988. An Aufsätzen in Fachzeitschriften sind zu nennen: PHILLIPS 1975 und 1978, CLARKE/ SILBERSTEIN 1977, H. WALTER 1979, DUBIN 1982, WOLFF 1984, BERNHARDT 1984, ÜBLEIS 1985, KALB 1986, LEE 1986, ZVETINA 1987, ARENS/ SWAFFAR 1987, SWAFFAR 1988, STROHNER 1988, SCHIER 1990.

³⁸⁰Auch hier gibt es wieder - wie in der Literatur zum Hörverstehen - Kontroversen zwischen Anhängern, die mehr den *bottom-up*-Approach und jenen, die mehr den *top-down*-Approach betonen, wobei das Selbstverständnis der Autoren nicht unbedingt mit ihrer Charakterisierung durch den anderen übereinstimmt, vgl. z.B. die Beurteilung von WESTHOFF 1987 durch LUTJEHARMS 1988.

³⁸¹Zur Niveauekorrelation zwischen muttersprachlicher und fremdsprachlicher Lesefähigkeit vgl. AL-RUFAI 1976.

³⁸²Syntaktisches und lexikalisches Wissen sind auch hier wieder interdependent, vgl. BARNETT 1986. Zur Interaktion zwischen lexikalischem Erkennen und 'Skript'-Wissen vgl. die empirische Untersuchung von ADAMS 1982; s. auch CROW 1986; zur bewußten Aktivierung des lexikalischen Wissens vgl. LAUFER/ BENSOUSSAN 1982 und LAUFER/ SIM 1985; zur Rolle der Syntax vgl. LEVINE/ STATMAN 1983 und ULIJN 1984. BERNSTEIN 1981 unterscheidet zwischen Produktions- und Identifikationsgrammatik. Für letztere, beim Leseverstehen relevante Grammatik fehlen systematische Darstellungen.

³⁸³Der Gesichtspunkt der Erschließbarkeit, die nicht mit der Vorhersagbarkeit nach dem *Cloze*-Verfahren (zur Vorgeschichte vgl. HARRIS 1985) gleichzusetzen ist, müßte bei den Untersuchungen zur sog. *readability* von Texten verstärkt mit einbezogen werden. Vgl. WOLFF 1985a. Zu einer Erweiterung des *cloze*-Verfahrens um die Dimension der Diskursanalyse vgl. DEYES 1984. In amerikanischen Untersuchungen gerät der *Cloze*-Test als Validierungsverfahren zunehmend unter Beschuß, da er eigentlich nur "lower-order language skills" mißt und sich zu sehr an der Muttersprache ausrichtet (ALDERSON 1980, S. 59). Vgl. auch die kritischen Beiträge von ALLEN u.a. sowie LEE/ MUSUMECI (*MLJ* 1988) zu den vom amerikanischen Fremdsprachenlehrerverband ACTFL herausgegebenen "Proficiency Guidelines" zum Leseverstehen.

³⁸⁴Die Art des Übungs-Trainings muß allerdings dem Alter und der geistigen Kapazität der Lernenden angepaßt werden. Ob und wie z.B. auch im Englischunterricht von Zehn- oder Elfjährigen das Praktizieren solcher Textentschlüsselungsstrategien möglich ist, müßte im einzelnen eruiert werden. Daß ältere Schüler oder Erwachsene darauf ansprechen, scheint offensichtlich.

³⁸⁵ÜBLEIS 1985 ist eine der wenigen, die sich über den Tatbestand der späteinsetzenden Lektüre wundern: "Certaines idées fixes semblent peser sur l'enseignement de la compréhension écrite qui pourraient expliquer pourquoi la lecture de textes authentiques est repoussée en deuxième ou même en troisième année d'apprentissage, si ce n'est totalement négligé." Als "idées fixes" nennt sie: "Lire pour lire, c'est perdre son temps"; "Lire sans s'exprimer en langue étrangère - impensable"; "Lire, c'est comprendre chaque mot"; "Lire en classe, c'est lire à haute voix" (S. 514). NAUCK 1986 fordert für die "neuen Ziele" des Leseverstehens auch "neue Wege", bei denen die Grammatik getrost "zukurzkommen" darf (S. 7). Demgegenüber bleibt bei NISSEN 1985 die Verquickung von Rezeption und Produktion unhinterfragt, wenn er die Auffassung vertritt, daß "die freie Lektüre schon grammatischer Desiderate wegen" praktisch nicht vor dem 3. Lernjahr möglich sei (S. 155). Im Banne des Erlernens der linguistischen Teilfähigkeiten wird die Lektüre gemeinhin als eine Art "Plateauphase" zum Atemholen und 'Anwenden' angesehen, ohne jedoch in ihrer Funktion als Übungsphase für die Leseverstehensfähigkeit bewußt zu werden (vgl. z.B. H. CHRIST 1979). Bei den von ROSS 1980 genannten "möglichen Zielvorstellungen" für die Behandlung einer Lektüre verblaßt die "schrittweise" zu erwerbende "Lese-mündigkeit" bei weitem hinter der "inhaltlichen und sprachlichen Auswertung" des Textes.

³⁸⁶Vgl. die Klassifizierung typischer "Lernerschwernisse" aufgrund von Unterrichtserfahrung bei BERNSTEIN 1984. Für die Berücksichtigung individueller Lernprobleme plädiert auch ASLANIAN 1985. Durch den Einsatz des Computers in einem individuellen Lernprogramm könnte die Fehlerdiagnose unmittelbar in Fehlertherapie überführt werden, indem das Programm die Bereiche angibt, die für den jeweiligen Fehler verantwortlich waren und gleichzeitig ein Übungspaket anbietet. Vgl. MUNBY 1979 und PHILLIPS 1984, HIGGINS 1984, WYATT

- 1984, NYNS 1988. Zu einem auf dem Prinzip der Redundanz beruhenden Computer-Leseprogramm vgl. WEIBLE 1980; zu Computer-"Leseübungen" s. ERDMENGER 1991.
- ³⁸⁷Vgl. CARVER 1978, der die lehrerbezogene Testintention: "to see how the pupils have understood the text", der schülerbezogenen Intention des "helping the pupil to learn" gegenüberstellt (S. 292). Vgl. auch NELSON 1984, die die Eigenaktivität des Lernenden hervorhebt und GEBHARDT 1985. Bei den von SWAFFAR 1988 aufgelisteten offenen Forschungsfragen in bezug auf "interactive reading" im Fremdsprachenunterricht ist die Testfrage zwar nur eine unter anderen, doch bindet sie nach wie vor mehr Forschungskapazität als die Frage der Vermittlung der Leseverstehensfähigkeit (vgl. z.B. KAYA-CARTON/ CARTON 1986, PERKINS/ BRUT-TEN 1988).
- ³⁸⁸Ob die Forderung nach vermehrtem Lese-Input so weit gehen sollte, daß sie - im Sinne des *comprehension-based approach* (vgl. Anm. 330) - die Ausbildung der produktiven Fertigkeiten völlig zurückdrängt (vgl. TETRAULT 1984), ist hier ebenso zweifelhaft wie beim Hörverstehen.
- ³⁸⁹Vgl. das Konzept der "Texttiefe" bei HEUER 1981.
- ³⁹⁰Das 'Bildungs'-Argument hat bei der Rechtfertigung und vor allem bei der Wieder-Aufwertung des Lektüreunterrichts ab Ende der 70er Jahre immer eine Rolle gespielt (vgl. z.B. das THEMENHEFT 1979a). Daß es auch für das integrierte Üben der Leseverstehensfähigkeit als Motivationsmoment in Anspruch genommen werden kann, wird weniger gesehen.
- ³⁹¹Die umfangreiche Literatur zur Behandlung literarischer Texte, vor allem auf der Oberstufe, ist wegen ihres geringen Bezugs zum Üben der Leseverstehensfähigkeit nicht in das Literaturverzeichnis aufgenommen worden.
- ³⁹²Die Schwierigkeit literarischer Texte liegt nicht zuletzt darin, daß sie - mit den Mitteln der ästhetischen und inhaltlichen Verfremdung - gerade die normalen Leseerwartungen nicht erfüllen. Der ungeübte fremdsprachliche Leser kann dann schwer entscheiden, ob der Text wirklich so 'seltsam' ist oder ob er ihn falsch verstanden hat (so die Äußerungen von Lernenden des 3. Semesters beim Dortmunder Projekt anlässlich der Lektüre von Camus' *Etranger*).
- ³⁹³Zum methodischen Einsatz unterschiedlicher Leseintentionen an ein und demselben Text vgl. CHAMPEEAU DE LOPEZ 1981 und ESKEY 1983. Siehe auch die "standard exercises" bei SCOTT u.a. 1984.
- ³⁹⁴Klassifizierungen von Übungstypen zum Leseverstehen finden sich bei R. SCHULZ 1981, GRELLET 1981, PHILLIPS 1984, STIEFENHÖFER 1986, KARCHER 1988. Sie wurden in die nachfolgenden Überlegungen mit einbezogen, ohne jedoch für die hier vorliegende Gliederung konstitutiv werden zu können.
- ³⁹⁵Vgl. die empirische Untersuchung *Präferenzen unterschiedlicher Gesellschaftsgruppen über Lernziele des Französischunterrichts*. Eine Befragung im Rahmen des LOT-Projekts, Konstanz: Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung. Sonderforschungsbereich Bildungsforschung, Universität Konstanz 1972, hrsg. von B. Harring.
- ³⁹⁶Zur Bedeutung der Gebrauchstexte als "Beitrag zur Integration" der in einem Land lebenden Ausländer vgl. LUCHTENBERG 1984.
- ³⁹⁷Vgl. HELLWIG 1985, der die 'Produktions'-Anleitung als didaktisch besonders nützlich einstuft, da sie ein "learning by doing" ermöglicht und "erfolgreiche Leistung im Leseverstehen" durch das "fertige Produkt" bewiesen wird (S. 104).
- ³⁹⁸Zu den auf der Straße in die Augen springenden Leseangeboten vgl. CARE/ DEBYSER 1978.
- ³⁹⁹Zur Zeitschriftenbehandlung vgl. NATAF 1978, BEACCO 1983, CONNOLLY/ DADGGAN 1985, NOTT 1985.
- ⁴⁰⁰Briefe und schriftliche Kurzmitteilungen sind die einzigen Textsorten, die sowohl bei den rezeptiven als auch bei den produktiven Übungen Verwendung finden, da sie allein interaktiv sind.
- ⁴⁰¹Gegen eine Hierarchisierung von Texttypen in bezug auf ihre Lesbarkeit wenden sich ALLEN 1988 und LEE/ MUSUMECI 1988. Zu der konstitutiven Funktion von Texttypen und ihrer didaktischen Verwertbarkeit vgl. ADAM 1985, der sich u.a. auf WERLICH 1975 beruft.
- ⁴⁰²Zu dem problematischen Begriff der 'Vereinfachung' von Texten vgl. DAVIES 1984; s. auch CAMPBELL 1987 über "adapted literary texts" und BROOKS/ JERROLD 1980 über "systematically graded, readable material".
- ⁴⁰³Bei DUHAMEL 1986 finden sich "Aufgaben zur Textvorentlastung".
- ⁴⁰⁴Durch die Spezifizierung der Wortbedeutung entsprechend dem jeweiligen Kontext (statt der Angabe der Grundbedeutung), wie sie oft in den "Vokabelerklärungen" geschieht, die den Texten beigegeben sind (vgl. z.B. *World and Press* bzw. *La presse française* oder die Lektürematerialien für die Sekundarstufe II), wird den Lernenden die Chance genommen, die spezielle Bedeutung selbst aus der Grundbedeutung abzuleiten und damit ein wichtiges Prinzip sprachlicher Kreativität anzuwenden.
- ⁴⁰⁵Einen Sonderfall stellen zweisprachige Textausgaben dar, die wohl eher für das Selbststudium als für den Unterricht geeignet sind. Sie lassen sich schwer einordnen, sind aber dessenungeachtet u.a. auch zur Entwicklung der Leseverstehensfähigkeit einzusetzen; vgl. die empirische Untersuchung von PARENT/ BELASCO 1970 und den Beitrag von BAYNHAM 1986. Das ganzheitliche Verstehen der muttersprachlichen Textabschnitte fördert u.U. auch den Syntheseprozess beim Verstehen der parallelen fremdsprachlichen Textabschnitte.

- ⁴⁰⁶Bei der Erstellung von Lückentexten ist der Computer mit seinen Möglichkeiten der beliebigen Veränderbarkeit des Ausgangstextes ein unentbehrliches Hilfsmittel geworden (MEYER/ -TE-TRAULT 1986). Daraus folgt nicht zwingend, daß die Übung selbst als CALL-Übung an-ge-boten wird, vgl. HOLMES 1984 und BAD-DOCK 1988.
- ⁴⁰⁷Zu den "Lernhilfen aus der Textlinguistik" bezüglich der bei Wunderlich unterschiedenen "Referenz-, Zeit-, Handlungs-, Dialog- und Argumentationsstrukturen" (WUNDERLICH 1972) vgl. CHRIST 1973; s. auch LEU-POLD 1988.
- ⁴⁰⁸Das Prinzip der Vorhersagbarkeit (*predictability*), das den meisten angelsächsischen *Cloze*-Übungen zum Leseverstehen zugrundegelegt wird, taugt im Grunde eher zur Entwicklung produktiver als rezeptiver Leistung. Vgl. RADICE 1978.
- ⁴⁰⁹Vgl. den Beitrag von PALMER 1980 und CARRELL 1985 zum Bewußtmachen der Textstruktur.
- ⁴¹⁰Über die syntaktischen und semantischen Charakteristika der Titelgebung vgl. GOLDENSTEIN 1984 und 1985.
- ⁴¹¹Zu der Problematik der Distraction vgl. CORBLUTH 1975.
- ⁴¹²Die vergleichende Gegenüberstellung von zwei Textversionen, die sich in möglichen oder (von der Sachlogik her) unmöglichen Inhaltsdetails unterscheiden - wobei u.U. eine visuelle Darstellung über die Richtigkeit bestimmt - wäre eine weitere Möglichkeit der Materialgestaltung. Sie wird hier nicht aufgenommen, weil der Aufwand dem Lerneffekt wahrscheinlich kaum angemessen ist.
- ⁴¹³Das Verfahren des "re-creating literary texts" (STEINMANN 1985) ist hier nicht als Übungstyp aufgenommen. Es stellt eine sehr spezielle, auf literarische Sensibilisierung und Bewußtmachung literarischer Techniken abzielende Übungsform dar, die ein anspruchsvolles Vervollständigen und Korrigieren von Seiten des Lernenden verlangt im Sinne einer Lösung "literarischer Probleme durch eigene Entscheidungen". "Der Versuch, die Originalform wiederherzustellen, macht die Komplexität des literarischen Textes deutlich: Jede Einzelheit steht in vielschichtiger Beziehung zum Ganzen; jede auch nur geringfügige Veränderung beeinflusst die Wirkung und Aussage des Werkes." (Vorwort, S.6).
- ⁴¹⁴Bei R. SCHULZ 1981 nehmen die Fragen z.B. sowohl bei den "Übungstechniken" als auch bei den "Übungsformen" einen breiten Raum ein.
- ⁴¹⁵Der These von der durch die fortschreitende Vervollkommnung der Lehrbücher hervorgerufenen negativen Wirkung scheint auch NISSEN 1986, S. 25 zuzuneigen.
- ⁴¹⁶Nach RAMPILLON 1989 wird die "selbständige und kommunikative Anwendung der Fremdsprache" "als viel zu schwer" "eingestuft und damit aus dem Unterricht verbannt" (S. 7).
- ⁴¹⁷Der oft mit Sprechfertigkeit gleichgesetzte Begriff der Anwendung (vgl. z.B. HOHMANN 1987, der das "Unterrichtsgespräch" als "Mittel zur Sprachanwendung" versteht, S. 107) greift insofern zu kurz, als er sich auf die Verwendung der sprachlichen Faktoren beschränkt und die nicht-sprachlichen (s. weiter unten) außer acht läßt sowie die Komplexität des Produktionsprozesses unterschätzt (vgl. DECHERT 1984).
- ⁴¹⁸Es sind vor allem die als Vertreter der audio-lingualen Methode geltenden Fremdsprachendidaktiker, die sich in ihren Methodiken für die personal bezogene Sprecherrolle eingesetzt haben. BROOKS 1960 führt aus: "There is an important intermediate step between dialogue and discussion called dialogue adaptation, in which the expressions learned in the dialogue are, with the aid of the teacher, at once made personal by the student and adapted to communication about himself and his interests." (S. 145 f.) RIVERS 1968 setzt die Akzente noch deutlicher: "(The student) will be greatly hindered in his progress, and may even retain a permanent disability in communication, if [...] he has been overtrained to the point of inflexibility in the use of language patterns, with a corresponding neglect of practice in using them to express his own purposes" (S. 189). Aus der vor allem für die westdeutsche Fremdsprachendidaktik bezeichnenden Dominanz der Lehrbucharbeit resultieren u.a. die Feststellungen in den Methodiken von LORENZEN 1971 und GUTSCHOW 1978. Lorenzen kennt "persönliche Aussagen" nur in Form eines nach einem "Modell" zu erarbeitenden "vielsätzigen Vortrags", der "zu Hause vorbereitet" und "an einem bestimmten Tag vorgetragen" wird. Ansonsten sind "alle anderen Formen, die der Sprecherschulung dienen", "an die jeweilige Unterrichtssituation gebunden" (S. 218 f.). Gutschow meint: "In der Regel verknüpft sich (die Sprecherschulung) mit lexikalischen oder grammatischen Übungen; wenn Sprechübungen häufiger isoliert auftreten, verlieren sie ihre Motivationskraft." (S. 37) Hier könnte eine z.B. bei SCHUBEL 1958 (5. Aufl. 1971) greifbare Tradition nachwirken, die sich in folgender Argumentation ausdrückt: "Gewiß sollen die Sprechübungen 'möglichst früh' vom Buch abgehen und sich 'frei gestalten', doch muß man den Augenblick dafür heranreifen lassen. Die Einprägung idiomatischer Wendungen in engem Anschluß an die gut zusammengestellten Lektionen eines sauber durchdachten Lesebuches kann noch für Quintaner wertvoller sein als deren vorzeitiges 'Stammeln' über eigene Erlebnisse wie einen Spaziergang, eine Reise, ein Fest, die Ferien u.a.m. Im Vordergrund steht nämlich vorerst die gute Aussprache [sic!]. Diese wird aber gefährdet, wenn sie sich nicht hinreichend am erarbeiteten Text orientieren kann." (S. 85) In den neueren Methodiken ist dieser - auf dem Privileg scheinbar endloser Zeitspannen beruhende - Standpunkt 'überwunden'. Vgl. z.B. HEUER/ KLIPPEL 1987, die sich eindeutig gegen die "dauernde Übernahme fremder, durch Lehrbuchtexte vorgegebener

Sprecherrollen" wenden und die Gelegenheit für den Lernenden einklagen, "auch im Englischunterricht über sie betreffende Fragen als sie selber sprechen zu können" (S. 87).

⁴¹⁹Vgl. *English G*, Bd. 1, S. 16 (1973): "And you?" und *Good English*, Bd. 1, S. 29 (1975): "How about you?"

⁴²⁰Historisch gesehen stellt die einseitige Orientierung an den Lehrbuchlektionen einen Rückschritt in der Entwicklung der Sprechfertigkeit dar, der in den folgenden, damals fortschrittlich gemeinten Feststellungen von BOR-NEMANN 1954 faßbar wird:

"Gemeinhin versteht man unter dem Begriff Sprechübungen eine der vielen möglichen Formen der Betätigung im fremdsprachlichen Unterricht, die den freien Gebrauch zum Ziele hat. Man unterscheidet gebundene und freie Sprechübungen. Die gebundenen schließen sich an den zu behandelnden bzw. behandelten Unterrichtsstoff an, dienen seiner Klärung, Verarbeitung und Vertiefung oder bestehen in der Beantwortung von Fragen, die der Lehrer oder der Schüler stellt, in Nacherzählungen, Umformungen und anderen Arten der inhaltlichen Wiedergabe des Stoffes. Die freien Sprechübungen kreisen um Lebensgebiete, die außerhalb des eigentlichen Lesestoffes liegen und nur mittelbar mit ihm in Beziehung stehen. Sie beschäftigen sich etwa mit Familie, Körper, Kleidung, Jahreszeiten, Post, Bahn u.a. mehr. [...] **Derartige freie Sprechübungen werden in einem modernen Unterricht weitgehend überflüssig.** [Her-vor-he-bung von der Verfasserin] Sprechübungen in unserem Sinne sind also nichts mehr und nichts weniger als der gesamte gedanklich-sprachliche Austausch der Klassengemeinschaft bei der Be- und Verarbeitung des Lehrgutes. Sie beginnen in der ersten Klasse, dauern bis zum Schluß der Schulzeit und führen so an und mit dem Stoff den Schüler allmählich zu einem freien und selbständigen Gebrauch der Sprache hin." (S. 80 f.)

⁴²¹Wenn, wie HECHT 1977 rät, die "gelenkten Formen des Sprechens" erst "in der 2. Phase der Sekundarstufe I" "langsam verringert" werden "zugunsten von 'free expression'", so steht zu befürchten, daß die größte Chance (nämlich die frühe Gewöhnung an spontanes Sprechen als Selbstverständlichkeit) schon vertan ist. Da nimmt es nicht wunder, daß er die Erwartung, "daß die Lernenden gegen Ende[!] der Sekundarstufe I in der Lage sind, relativ schnell zu 'spontaneous expression' vorzudringen", als Überschätzung einstuft (S. 114).

⁴²²Das Paradoxe ist, daß die Lehrbücher sich um nichts so sehr bemüht haben, wie darum, die Lebenswelt der Schüler in ihre Texte einzubeziehen. Deren methodische Behandlung macht jedoch durch ihre Künstlichkeit den relativen Realitätsgewinn wieder zunichte.

⁴²³Folgende 'revolutionär' anmutende Feststellungen von KAYMER stammen aus dem Jahre 1968: "In einer Welt, die immer mehr zusammenwächst, wird der Fremdsprachenunterricht anspruchsvoller und die Forderung nach umfassender Sprechfähigkeit größer. Es gilt also, die schulische Enge des Kapitelbeherrschens zu überwinden und hinzuführen zur freien Unterhaltung in der Fremdsprache." (S. 5)

⁴²⁴1910 stellt MÜNCH unmißverständlich fest, es gehöre zu den psychologischen Tatsachen, "daß Sprechenkönnen eine Fertigkeit ist, nur durch Übung zu gewinnen, daß allein frühe, stete und vielseitige Übung ein nennenswertes Ergebnis bringen kann" (S. 42). 70 Jahre später heißt es bei HECHT/ WAAS 1980: "Last not least[!] muß 'free speech' genügend häufig geübt werden." (S. 195) Dazwischen scheint - aus den oben angeführten Gründen - diese Selbstverständlichkeit vor allem in der westdeutschen Fremdsprachendidaktik etwas aus dem Blickfeld geraten zu sein.

⁴²⁵Hier ist wieder festzustellen, daß die fremdsprachendidaktische Fachliteratur in der ehemaligen DDR den Aspekt des systematischen Entwickelns des Sprechens bzw. der Gesprächsfähigkeit sehr viel stärker betont (DESSELMANN 1971 und 1979, GÜNTHER 1972, BROCHME-HEILMANN 1976, BENEKE 1976, FOLOMKINA 1977, BÖHME/ HOFFMANN 1986) als die westliche Fachliteratur. Vgl. die Literaturdiskussion bei OSTBERG 1982, S. 214-226. Das Problem der Überprüfung und Bewertung mündlicher Schülerleistung scheint allgemein wieder interessanter bzw. eher für Forschungsarbeiten geeignet als das Übungsproblem (STOLDT 1973, SCHWERDTFEGER 1974, RAASCH 1977, FABER u.a. 1979, CARROLL 1980, STRECKER 1981, MITCHELL 1985, BYRNES 1987, HECHT/ GREEN 1987, ULM 1988). Vgl. dagegen die Fülle von Übungsbeispielen bei KLIPPEL 1984 und 1987.

⁴²⁶Der Begriff der Kommunikationsstrategie wird hier in seiner allgemeinen Bedeutung als bewußt oder unbewußt ergriffene Maßnahme der Ausnutzung aller zur Verfügung stehenden geistigen Ressourcen zur Erreichung eines kommunikativen Ziels verstanden. Der Begriff wurde von SELINKER 1972 benutzt, um Prozesse zu beschreiben, deren Ergebnisse als *interlanguage errors* faßbar sind. Seitdem spielt er eine zentrale Rolle in der *Interlanguage*-Forschung, wo er unterschiedlich definiert wird, vgl. FAERCH/ KASPER 1983.

⁴²⁷Über den Produktionsprozeß als solchen liegen - wie über den Rezeptionsprozeß - nur Theorien vor. Beteiligt an der Theoriebildung sind vor allem die Diskurs- und Konversationsanalyse, die kognitiven Richtungen der Psycholinguistik sowie die Forschungen zur Künstlichen Intelligenz. Da deren Erkenntnisinteresse von dem der auf Optimierung des Unterrichts zielenden Fremdsprachendidaktik verschieden ist, verbietet sich eine einfache Übernahme der Theorien von selbst. Die *Interlanguage*-Forschung, bei der die linguistische Fehleranalyse Pate gestanden hat, deduziert ihre Erkenntnisse über den Produktionsprozeß aus seinen defizitären Ergebnissen. Auch die aktuellen psycholinguistischen Arbeiten zur Interimsprache beziehen sich auf die 'Fehler' bzw. Kommunikationsstörungen, die in den untersuchten Korpora gesprochener Sprache auftauchen, wenn auch der Fehlerbegriff ein anderer, nicht mehr an der linguistischen Norm orientierter ist. Dem gegenüber müßte fremdspra-

chendidaktische Forschung in bezug auf die Interimsprache von Lernenden bei der Analyse des Ist-Standes das Augenmerk vornehmlich darauf lenken, wie es zu den Problemen kommt und wie sie für den Lernenden reduziert werden können. Dazu ist dann nicht nur die Untersuchung der Problemlösungsstrategien notwendig, sondern auch die Analyse der für das Gelingen der Kommunikation verantwortlichen positiven Faktoren (vgl. RAUPACH 1983, S. 208). Die Computersimulation andererseits kann für die Fremdsprachendidaktik kaum eine Orientierungshilfe bieten, wie dies z.B. von DECHERT 1983 vorgeschlagen wird, der (nach MILLER) das neue dritte Stadium in der Psycholinguistik (nach dem Assoziations- und dem Kommunikationsparadigma) mit dem *computation* Paradigma identifiziert. Die Computersimulation geht mechanistisch vor und spaltet die vielfältige Einheit des geistigen Prozesses notgedrungen auf, um sie auf einfache Formeln bringen zu können. Der Lernende jedoch funktioniert nicht wie ein Computer; sein Lernprozeß kann deshalb auch nicht nach Computergesetzmäßigkeiten gesteuert werden.

⁴²⁸RAASCH 1977 spricht von "Aktualisierungskompetenz", die dazu befähigt, die "Sprachkompetenz", "unter den jeweils vorhandenen Kommunikationsbedingungen" zu "manifestieren" (S. 203).

⁴²⁹Die Psycholinguistik spricht hier im Zusammenhang mit Untersuchungen zum Pausenverhalten von automatisierten *chunks*, die die Planungskapazität und damit die Flüssigkeit des Sprechens beträchtlich erhöhen. Vgl. die Erörterung bei OSTBERG 1982 und BYRNES 1986.

⁴³⁰Vgl. BUTZKAMM 1977, der von der "bedeutsamen Rolle sofort abrufbarer fester Wendungen und vorfabrizierter Syntagmen" spricht (S. 54) oder BYRNES 1986, die das Bild vom "storehouse of complex form/ meaning units of appropriate stylistic register" bemüht (S. 306).

⁴³¹Vgl. LEISINGER 1971, für den zwischen "reproduktivem und produktivem, gebundenem und freiem Sprechen" "kein grundlegender Unterschied, sondern ein gradweiser Übergang", also "keine Kluft" besteht, weil das Sprechen, "das auf einen Impuls hin das jeweils zutreffende Pattern mit den passenden Inhalts- und Strukturwörtern aus dem Gedächtnis heraufholt und anwendet", nicht nur auf das "reproduktive Sprechen", sondern weithin auch auf das "freie Sprechen" zutrifft (S. 153 f.).

⁴³²COULMAS 1985 betont neben dem Aspekt der Entlastung der geistigen Aktivität durch die "diskursive Routine" auch noch deren 'Schibboleth'-Funktion. Die Beherrschung der sprachlichen Formeln weist den Benutzer als dazugehörig aus.

⁴³³FAERCH/ KASPER 1983 unterscheiden zwischen "actional, modal and propositional elements", S. 24.

⁴³⁴Der Gedanke ist so alt wie die rhetorische Tradition, nach der die in der *Inventio* gefundenen und in der *Dispositio* im Hinblick auf die beabsichtigte Wirkung ausgewählten und angeordneten Gedanken in der *Elocutio* in die passende sprachliche Form umgesetzt werden.

⁴³⁵Vgl. RAASCH 1990: "Sprache existiert ohne Landeskunde überhaupt nicht, Landeskunde ist schlicht Teil der Sprache; landeskundliche Kompetenz ist Teil der sprachlichen Handlungskompetenz." (S. 12)

⁴³⁶Die bei der Hörverstehensfähigkeit (Kap. 4) diskutierte Schematheorie zum Einsatz des Weltwissens findet auch bei der Analyse von Sprachproduktion Anwendung, vgl. DECHERT 1983. Hierzu gehört auch die Berücksichtigung von *shared* und *unshared knowledge*. Ein Verbalisieren von beiden Gesprächspartnern gemeinsamem, 'geteiltem' Wissen und ein Nichtverbalisieren von nicht gemeinsamem, 'ungeteiltem' Wissen führen gleichermaßen zu Irritationen auf seiten des Zuhörers, vgl. LITTLEWOOD 1978 und 1979.

⁴³⁷Die Diskursanalyse hat als Referenzwissenschaft wieder die Funktion, auf Phänomene aufmerksam zu machen, die auch im Fremdsprachenunterricht beachtet werden müssen. Die didaktischen Problemstellungen sind jedoch grundsätzlich anders gelagert. Es geht hier um die Nutzbarmachung und den Transfer muttersprachlich bekannter Mechanismen und nicht um die komplexe Aufgabe der systematischen Beschreibung dieser Mechanismen.

⁴³⁸In der *Interlanguage*-Forschung wird der Begriff der 'Kommunikationsstrategien' im wesentlichen auf den 'problemorientierten' Bereich beschränkt (FAERCH/ KASPER 1983). Es wird unterschieden zwischen Fehler und Risiken scheidenden *avoiding* oder *reduction strategies*, die bis zum Verzicht auf das ursprünglich anvisierte Ziel führen können, und risikofreudigen *achievement strategies*, bei denen versucht wird, die Defizite durch kreative Veränderungen des sprachlichen Ausführungsplans so zu kompensieren, daß das Ziel dennoch erreicht werden kann. Es erscheint fraglich, ob eine direkte Übernahme dieser Einteilungen für fremdsprachendidaktische Forschungsprojekte wirklich sinnvoll ist, vgl. z.B. die Anwendung bei HECHT/ GREEN 1991. Das gleiche gilt für die Unterscheidung von Erwerbs- und Gebrauchsstrategien bzw. Erwerbs-, Gebrauchs- und Kommunikationsstrategien (vgl. TARONE 1983).

⁴³⁹Das Irritationskriterium des Muttersprachlers reicht zur Beurteilung des Sprechniveaus insgesamt nicht aus.

⁴⁴⁰Die *Interlanguage*-Forschung spricht von *cooperative strategies*.

⁴⁴¹Adressatenspezifische Auswahl ist in der Weiterbildung leichter als in den allgemeinbildenden Schulen. Dennoch scheint auch hier eine Orientierung an den realen Kommunikationssituationen (z.B. bei einem Schüler-Austauschprogramm) möglich und sinnvoll.

⁴⁴²Unter diesem Aspekt wären evtl. auch die hochspezialisierten Interpretationsgespräche im Lektüreunterricht neu zu durchdenken sowie diejenigen Debattenthemen, die nicht nur einer aufwendigen Vorbereitung bedürfen, sondern deren Transferwert für eine unvorbereitete Diskussion aufgrund des Komplexitätsgrades gleich Null ist.

- ⁴⁴³Der sog. *comprehension-based approach*, der sich am ungesteuerten Zweitsprachenerwerb orientiert, läßt den Aspekt der Steuerbarkeit des *output* durch das Lernen von bestimmtem *input* meist außer acht.
- ⁴⁴⁴Durch Selbstbeobachtung kann jeder reflektierende Fremdsprachenlerner leicht feststellen, daß es Äußerungsformen gibt, die man sich - auch bei einem relativ hohen Kompetenzniveau - bewußt für den eigenen Gebrauch einprägen will.
- ⁴⁴⁵Der Aspekt des 'Lernens', der im Rahmen dieser Arbeit nicht behandelt wird, spielt für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten eine ebenso große Rolle wie für das Üben der sprachlichen Subsysteme. Bei den Kommunikationsfähigkeiten geht es um das Speichern der sprachlichen Versatzstücke, die den Sprechvorlagen zu entnehmen oder aus Hörtexten gezielt auszusuchen und dem Lernenden zum bewußten Einprägen aufzugeben sind.
- ⁴⁴⁶Der 'Jargon' der realen Gesprächspartner lernt sich normalerweise schnell in der konkreten Begegnungssituation und ist daher als Unterrichtsgegenstand zumindest in der Produktion zu vernachlässigen.
- ⁴⁴⁷In der sowjetischen und der ostdeutschen Fremdsprachendidaktik wird bei den Übungen streng zwischen "dialogischem" und "monologischem" Sprechen unterschieden.
- ⁴⁴⁸Mit der herrschenden Unterrichtsmethode, die geprägt ist vom Abfragen des Lektionsinhalts, ist die Forderung nach Sprechübungen im Rahmen von partnerbezogenen Gesprächen kaum zu verwirklichen. Der notwendige Freiraum dafür könnte nur geschaffen werden, wenn nicht mehr die Lektionserarbeitung den Unterrichtsablauf bestimmt, sondern dieser in der Hauptsache aus den beschriebenen Übungen bestünde.
- ⁴⁴⁹In lehrwerkunabhängigen Übungsbüchern zur Gesprächs- oder Diskussionsfähigkeit läßt sich kein konsistentes Gliederungsprinzip feststellen. Vgl. z.B. EDMONSON/ HOUSE 1981, UR 1981, KLIPPEL 1984, NOLASCO/ ARTHUR 1987, PATTISON 1987.
- ⁴⁵⁰Vgl. EDENER 1972, der den Unterricht, der den Lernenden nicht in seiner ganzen Person anspricht, in der Formel resümiert: "The drama didn't take place."
- ⁴⁵¹Es ist allerdings davon auszugehen, daß gewisse Formulierungen im Unterricht wiederholt vorkommen und von daher 'vorprogrammiert' sind.
- ⁴⁵²An systematischen Zusammenstellungen sprach- und kulturspezifischer Sprechaktäußerungen aus realen, für die jeweiligen Adressatengruppen relevanten Kommunikationssituationen fehlt es zur Zeit noch in fast allen Sprachen. Diese Aufgabe kann sicherlich kaum den Schulbuchverlagen überlassen werden. Hier sind empirische Untersuchungen der Sozio- und Pragmalinguistik vonnöten, deren Ergebnisse von der Fremdsprachendidaktik unter unterrichtsrelevanten Gesichtspunkten auszuwerten wären.
- ⁴⁵³Situationsabhängige Sprachvarianten finden sich beispielhaft in vielen Veröffentlichungen. Was fehlt, ist eine - adressatenspezifische - systematische Zusammenstellung, aus der fremdsprachliche Curricula schöpfen könnten.
- ⁴⁵⁴Der Terminus der Diskursstrategien wird hier im Sinne von satzübergreifender Vertextung verwendet, ohne Ansehung der diskursanalytischen Begriffsdiskussionen.
- ⁴⁵⁵Die Untertypen umfassen nicht alle denkbaren Text- und Diskursarten, sondern nur diejenigen, die aufgrund ihrer spezifischen Sprachstrukturen gesondert geübt werden können.
- ⁴⁵⁶Von einer möglichen Stufung im Sinne des Entwickelns der "élocution" berichten MENTING/ POUW 1975. In einem Experiment wurde eine Bildgeschichte zuerst frei und dann nach Kenntnisnahme einer Modellversion erzählt. Die Übernahmen erwiesen sich beim zweiten Erzählversuch als sehr hilfreich. Im Grunde beweist dieses Experiment nur die These vom Lernen in 'Bausteinen', vgl. S. 175.
- ⁴⁵⁷In der fremdsprachendidaktischen Literatur werden mündliches und schriftliches Erzählen meist zusammen behandelt, vgl. z.B. BLUDAU 1982, KOTTE 1985, HERMES 1986. Der unterschiedslose Umgang mit dem Sprachmaterial dokumentiert sich auch in dem Übungsbuch *Étapes* von H.-O. Hohmann, Dortmund: Lensing 1973, das "in sechs Stufen schrittweise von der nahezu hundertprozentig gelenkten Wiedergabe eines Textes zur weitgehend 'freien' Wiedergabe eines Zusammenhangs" führt (S. 3). Allerdings liegt die Vermutung nahe, daß hier weniger an 'normales' mündliches Erzählen als an schriftliche Textproduktion im Hinblick auf die 'Textaufgabe' als Prüfungsinstrument gedacht wird. Vgl. auch OSTBERG 1982, der nach der Untersuchung von Richtlinien, Lehrwerken und methodischer Literatur zu dem Schluß kommt, "daß auch die mündlichen Übungen 'Gespräch' und 'Diskussion' schriftsprachlich orientiert sind" (S. 176).
- ⁴⁵⁸Daß der 'Nacherzählung' hier ihr angestammter Platz verwehrt wird, hängt damit zusammen, daß die Übungsvorschläge auf den Ernstfall in der kommunikativen Wirklichkeit gerichtet sind, in dem für die schulische Nacherzählung kein Platz ist.
- ⁴⁵⁹Hier ist auf die Ergebnisse der Textlinguistik zurückzugreifen.
- ⁴⁶⁰Dem Lernenden mittels der Fremdsprache einen Sprachduktus aufzunötigen, den er von sich aus (auch nach entsprechender 'Spracherziehung' in der Muttersprache) nicht annehmen würde - dieses Unterfangen kann kaum erfolgreich sein. Vielleicht haben manche fremdsprachlichen Mißerfolge u.a. auch hierin ihren Grund.
- ⁴⁶¹Das Wesentliche zusammenfassend zu erzählen, erfordert eine intellektuelle Fähigkeit, die muttersprachlich trainiert sein muß, um fremdsprachlich wirksam werden zu können.

- ⁴⁶²Inwieweit das Erfinden von 'Geschichten' hier betrieben wird, hängt von den Interessen und Fähigkeiten der Lerngruppe ab. Wenn - wie in VAUGHAN-REES 1978 beschrieben - 20(!) Unterrichtsstunden auf "creating a story in the classroom" verwendet werden, so stellt sich wohl die Frage nach der Relation zwischen Aufwand und Nutzen im Hinblick auf das Lernziel der Kommunikationsfähigkeit. Das Erzählen darf weder als Spielform noch als Kreativitätstraining im Fremdsprachenunterricht zum Selbstzweck werden. Die zahlreichen Verlagsproduktionen der 80er Jahre mit entsprechenden Übungsanregungen könnten diese Vermutung allerdings nahelegen. Etwas anderes ist das Anhören von erzählten Geschichten als Hörverstehenstraining oder die schriftliche Produktion. Vgl. dazu Kap. 7.
- ⁴⁶³Vgl. die methodischen Anregungen von H. WALTER 1981 zum "shaggy dog" mit "teleskopartig angelegter Form", bei der die Pointe mehr oder weniger lang hinausgeschoben wird.
- ⁴⁶⁴Vgl. LITTLEWOOD 1975 und 1977, der das Coleridge-Diktum von "the willing suspension of disbelief" bemüht, um die psychologische Bedeutung der "subjective reality as perceived by the participants" herauszustellen (1975, S. 19).
- ⁴⁶⁵STEIN 1990 kommt zu dem Schluß, daß "auf die Lektüre und Besprechung des einen oder anderen Textes" zu "verzichten" sei, wenn man "mit der Forderung ernst machen will, das Sprechen der Fremdsprache zu lehren." (S. 54)
- ⁴⁶⁶Das ausgiebige Verwenden von typischem Bildbeschreibungsvokabular (*auf dem Bild sieht man/ ist zu sehen - im Vordergrund/ Hintergrund - in der Mitte* etc.) ist unter realitätsbezogenen Ökonomiegesichtspunkten weit weniger zu rechtfertigen, als die Praxis des Unterrichts vermuten läßt.
- ⁴⁶⁷Vgl. A. SCHROEDER 1979, der Werbetexte als Ausgangspunkt nimmt. *Oral reports* im Sinne eines Referierens von Berichten über Sachverhalte, Ideen etc. (vgl. H. WALTER 1986) können ebenfalls hierunter subsumiert werden.
- ⁴⁶⁸Wie fast alle Autoren greift auch RÜCK 1986 in seinen "Übungsvorschlägen" zum Argumentieren auf die schriftliche Arbeitsform zurück, sobald es zu "ernsthaftem Diskutieren" kommt. Für die "elementaren Übungsformen" schlägt er spielerische, bildgesteuerte Übungen vor, wie "Deuten einer geometrischen Figur" (*Qu'est-ce que c'est? - Moi, personnellement, je pense que c'est une fenêtre*) oder "Deuten einer Zeichnung" (*A mon avis, cet homme a eu un accident et il veut appeler la police*) (S. 257-258) Es fragt sich jedoch, ob Spiel im elementaren Bereich eo ipso mit Künstlichkeit gepaart sein muß oder ob nicht auch hier Diskussionsspiele sich auf echte Diskussionsgegenstände beziehen können.
- ⁴⁶⁹Zu Debatte und Diskussion vgl. RAITH 1968, H. WALTER 1978a, 1978b und 1983, LEONG 1980, STURM 1982, WILLIAMS 1984, WILLIAMS 1988.
- ⁴⁷⁰Ältere Lernende stehen dem Ansinnen, einen nur angenommenen Standpunkt zu vertreten, meist ablehnend gegenüber.
- ⁴⁷¹Der Aspekt des 'Lernens' im Sinne eines 'Ins-Gedächtnis-Bringens' von systematisch zusammengestelltem Sprachmaterial kann im Rahmen dieser Arbeit nicht thematisiert werden. Er ist jedoch als Voraussetzung für die Übungen zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit ebenso wichtig und unverzichtbar wie für die Übungen zu den sprachlichen Subsystemen. Findet das 'Lernen' erst in den Übungen statt, übt man sich meist erfolglos zu Tode.
- ⁴⁷²Es kann nicht genug betont werden, daß mündliche Arbeitsformen in fast allen Lerngruppen problemlos eingesetzt werden können, wenn die Lernenden von Anfang an daran gewöhnt werden und die Quantität und Komplexität des Sprachmaterials ihrer Verarbeitungskapazität entspricht.
- ⁴⁷³Die vier "Maximen" wurden von GRICE 1975 aufgestellt. Vgl. RICHARDS 1980.
- ⁴⁷⁴Rück rubriziert die hier relevanten Formeln teils unter "Contactiva", teils unter "Argumentativa".
- ⁴⁷⁵Rück zählt hier für das Französische folgende Ausdrücke auf: *et puis alors/ évidemment - alors - enfin - vous savez/ tu sais - maintenant - naturellement - de toute façon* - sowie *ben - bon, ben* als familiäre Ausdrucksweise.
- ⁴⁷⁶Bisher sind nur ad hoc-Beispiele verstreut zu finden, die zur Illustrierung der Theorieansätze dienen.
- ⁴⁷⁷Im diskursanalytischen Sinne könnte man hier auch von Vervollständigen statt Erweitern sprechen.
- ⁴⁷⁸Die kritische Durchsicht von Gesprächsvorlagen führt zu einer Textsensibilisierung, bei der die heutigen, der 'Acquisition' dienenden Lehrbuchdialoge in ihrer Mehrheit wohl kaum bestehen könnten. Es wird wiederum deutlich, welche Konsequenzen die hier vorgeschlagenen Übungsverfahren für die Lehrwerkerstellung haben.
- ⁴⁷⁹Vgl. die Besprechung einer Dolmetschübung aus dem Lehrbuch im 3. Teil, Kap. 2, S. 239.
- ⁴⁸⁰Es liegt hier eine Art "Rückübersetzung" vor, bei der der Lernende sich des fremdsprachlichen Äußerungsmusters als semantischer Vorlage für die muttersprachliche Form erinnert (vgl. LEISINGER 1971, S. 242, APPEL 1985).
- ⁴⁸¹Vgl. EDENER 1972: "We must not believe that free expression is a luxury that can be added after the other skills towards the end of a course sequence. This training must start very soon, and it must be maintained at all levels, for the learner has a long way to go." (S. 19)

- ⁴⁸²Auf das Problem, das der Zwang zur Einübung der Textaufgabe als Abiturprüfung für eine sinnvolle, d.h. lernzielorientierte Unterrichtsorganisation darstellt, wird im Kap. über das schriftliche Ausdrucksvermögen eingegangen.
- ⁴⁸³Negative Bewertungen der Textbesprechungspraxis in der Schule häufen sich z.B. bei Studenten angesichts der z.T. mit Erbitterung erfahrenen Defizite in der allgemeinen Fähigkeit, sich fremdsprachlich zu verständigen.
- ⁴⁸⁴Die Begriffe 'Rollenspiel' und 'Simulation' werden in der fremdsprachendidaktischen Literatur nicht einheitlich verwendet. Vgl. z.B. die Definition bei KNIGHT 1977, S. 10: "Role-play is an oral classroom activity in which all the students are involved in solving a problem by enacting a situation which they partly create themselves." Die Simulation wird manchmal als eine Veranstaltung mit größerem Komplexitätsgrad und mehr szenischem Aufwand gesehen, vgl. z.B. JONES 1982, S. 5: "A simulation is reality of function in a simulated and structured environment." Gelegentlich wird unter Rollenspiel das Agieren in der fremden und unter Simulation das Agieren in der eigenen Rolle verstanden, vgl. z.B. FABER u.a. 1979. Siehe außerdem LITTLEWOOD 1975a, ROSS/ WALMSLEY 1976, SANDERS 1977, THEMENDISKUSSION ZE 1977, NOLD 1979, MÜLLER-ZANNOTH 1985, BECKER 1987, WILLIAMS 1988, BIEDERSTÄDT 1988.
- ⁴⁸⁵Da der Begriff 'Rollenspiel' in unserer Typologie schon durch die Motivationsform des Rollenspiels besetzt ist, wurde hier der Terminus 'Rollengespräch' gewählt.
- ⁴⁸⁶Auf Formulare mit inhaltlichen Angaben als Sprechimpulse macht CARTON 1983 aufmerksam.
- ⁴⁸⁷Die Notwendigkeit, ein 'Drehbuch' zu schreiben, in dem die Dialoge schriftlich fixiert werden, wird im Kap. über die schriftliche Ausdrucksfähigkeit behandelt (vgl. Übungstyp 7.6.2).
- ⁴⁸⁸Vgl. auch die kritischere Einschätzung des *Role-play* bei HECHT/ WAAS 1980, S. 199 f.
- ⁴⁸⁹Vgl. HECHT 1977, der - ähnlich wie bei der Gesprächsfähigkeit (vgl. Anm. 421) - vor dem "zu frühen 'kreativen' Schreiben" warnt, das "nur dazu führen" könne, "daß muttersprachliche Strukturen und Idiome auf die Fremdsprache falsch transponiert werden" (S. 134).
- ⁴⁹⁰Auf die unterrichtsorganisatorisch höchst bedeutsame disziplinierende Wirkung des Schreibens (HECHT 1977, S. 134) kann hier ebenfalls nicht eingegangen werden.
- ⁴⁹¹Vgl. die etwas krasse, aber in diesem Zusammenhang nicht überraschende Formulierung bei BURGSCHEIDT u.a. 1975, S. 109, daß "Schreiben in vieler Hinsicht verlangsamtes Sprechen ist".
- ⁴⁹²Die empirische Gegenüberstellung von schriftlichen und mündlichen Texten bei BEAUGRANDE 1983 ist eine der wenigen Arbeiten, die auf den Unterschied zwischen den beiden Textarten aufmerksam machen. Auch MCKEE 1981 betont die Notwendigkeit einer Trennung von schriftlichem und mündlichem Üben. In der französischen, von der audio-visuellen Methode geprägten Fremdsprachendidaktik plädiert DABENE wohl als einziger schon 1974 für die Konzeption von "deux types de communication, également nécessaires" anstelle der geläufigen, doch mit vielen Problemen behafteten Konzeption einer "passage à l'écrit". In der ostdeutschen Fremdsprachendidaktik plädiert KÖNIG 1985 für die Trennung in der Behandlung von mündlichen und schriftlichen Themen.
- ⁴⁹³Womöglich bedarf es einer Differenzierung der Globaltheorie des behaltensfördernden Schriftbildes. Mündliche Verfügbarkeit des Sprachmaterials ergibt sich nicht eo ipso aus dem schriftlichen Üben. Sie kann u.U. sogar dadurch behindert werden.
- ⁴⁹⁴BLIESENER 1989, S. 206, postuliert unmißverständlich: "In der gymnasialen Oberstufe hat Schreiberziehung, auch im Hinblick auf die schriftliche Abiturprüfung, Vorrang."
- ⁴⁹⁵So verwundert es nicht, daß in einem THEMENHEFT wie "Schriftliche Arbeiten im fremdsprachlichen Unterricht" (1978) ausschließlich Probleme der Textaufgabe, der Leistungskontrolle und der Bewertung diskutiert werden. Bei LÜBKE 1986, S. 44, heißt es in aller Eindeutigkeit: "Schriftliches Üben darf nicht erst auf der Oberstufe einsetzen, es muß bereits auf der Mittelstufe erfolgen. Schriftliches Üben braucht andererseits nicht eine breite Palette von Textsorten zu berücksichtigen, es muß nur die Textsorte geübt werden, die im Abitur geprüft wird: die Textaufgabe."
- ⁴⁹⁶Der Bruch "zwischen der auf die Praxis des sprachlichen Alltags bezogenen Arbeit in der Sekundarstufe I und der auf Textinterpretation gerichteten Arbeit in der Sekundarstufe II", den es laut NORMANN 1984, S. 267, zu überwinden gilt, wäre demnach gar nicht grundsätzlicher Natur, sondern beträfe nur den Textinhalt und das Niveau der Textverarbeitung.
- ⁴⁹⁷Die Umstellung von der "Nacherzählung" auf die "Textaufgabe" mit Textkommentar bedeutet in dieser Hinsicht keine wesentliche Veränderung.
- ⁴⁹⁸Vgl. G. WALTERS (1979) kritische Äußerungen zur "Diskrepanz zwischen Textverständnis und schriftlichem Ausdrucksvermögen".
- ⁴⁹⁹Am ausführlichsten haben sich GÖTZ/ MÜHLMANN in zwei längeren Aufsätzen in den *Neueren Sprachen* (1986 und 1988) zu dem Problem der Textaufgabe geäußert. Sie führen als Gründe für die "gegenwärtige zentrale Bedeutung und Leitfunktion" der Textaufgabe an: "Die Tradition der umfassenden philologisch-hermeneutischen Interpretation - Analysemodelle der Textlinguistik - Priorität der formal-methodischen gegen-

über den inhaltlich-thematischen und funktionalen Lernzielen im Bereich der Fremdsprache - Der fremdsprachliche Ausgangstext als konstante Bezugsgröße - Vergleichbarkeit der Leistungsbewertung - Organisatorische Rahmenbedingungen" (1986, S. 367-369).

- ⁵⁰⁰Vgl. die allgemeinen Untersuchungen zum Anteil der Fertigkeiten am Kommunikationsaufkommen (Anm. 315), die allerdings nur bedingt aussagekräftig sind.
- ⁵⁰¹Wenn SCARCELLA 1984 in einer empirischen Untersuchung feststellt, daß "non-natives" weniger leserbezogen schreiben als "natives", so ist dies eben auch auf die hauptsächlich formalistisch arbeitende fremdsprachliche Schreibschulung zurückzuführen.
- ⁵⁰²SEMKE 1984 und ROBB u.a. 1985 fordern vom Lehrenden ein eher kommentierendes als anstreichendes Korrekturverhalten. Für eine Orientierung an der Verständlichkeit plädieren auch CHASTAIN 1981 und HECHT/ GREEN 1988.
- ⁵⁰³Der Einsatz des Computers als Schreibgerät könnte eine Veränderung des Lernenden in bezug auf sein Verhältnis zu Textentwürfen und Korrektur bewirken. Die leichte und saubere Korrigierbarkeit des Bildschirmtextes ermuntert zur Leistungssteigerung und schafft u.U. auch eine neue Beziehung zum Schreiben als immer wieder neu ansetzender Text-Bearbeitung. Zu Erfahrungen mit Partnerarbeit vor dem Computer, die zu bewußterem Wahrnehmen der Textkonstitutiva und zu diesbezüglicher Diskussion führte, vgl. PIPER 1987.
- ⁵⁰⁴Der Gesichtspunkt des Schreibeateliers ("travailler sur l'écrit") wird bei SAGET 1985 und CRIDLIG 1985 betont.
- ⁵⁰⁵Vorschläge, wie man den Lernenden zu der Erfahrung verhelfen kann, daß sie etwas zu sagen haben, finden sich bei BASKOFF 1981 und BLANTON 1987. Sie sind aus der amerikanischen Situation heraus zu verstehen und nicht ohne weiteres auf alle Unterrichtssituationen zu übertragen. Doch könnten Stichworte wie "relaxation and guided imagery", "throwing the ball" oder "using learning logs" die didaktische Reflexion anregen. Manche Didaktiker (BASKOFF 1981, Hewins 1986, BLEYHL 1987, LIEBMAN/ KLEINE 1987) postulieren eine mündliche Vorbereitungsphase des *pre-writing*, in der der Schreiber sich überlegen soll, was er schreiben möchte.
- ⁵⁰⁶Vgl. GENZLINGER 1985 zur Konzeption des "kreativen Schreibens".
- ⁵⁰⁷Zu dem Konzept des flüssigen 'Drauflosschreibens' (*speedwriting, quickwriting*) vgl. z.B. CLARKE/ WALKER 1980 und JACOBS 1986.
- ⁵⁰⁸GÖTZ/ MÜHLMANN 1986, S. 374, sprechen kritisch von "funktionsneutralen strukturellen Entsprechungen zu Ausgangsformen", die ungerechtfertigt vom Lernenden als Zieltexte verlangt werden.
- ⁵⁰⁹GÖTZ/ MÜHLMANN 1988 schlagen eine aufgabenbezogene Einteilung vor: "textverarbeitend - informationsverarbeitend - ideenentwickelnd - kreativ" (S. 517).
- ⁵¹⁰G. WALTER 1979 sieht - bestärkt durch die positive Beurteilung von Schülerbriefen durch Muttersprachler - in dem persönlichen Brief einen günstigen Weg, "über ein gut beherrschtes Register der gesprochenen Sprache zur schriftlichen Kommunikation" zu kommen, "und zwar ohne Umweg über das Deutsche" (S. 56).
- ⁵¹¹Künstlich wäre an einem Briefaustausch zwischen den Lernenden nur das Medium der Fremdsprache.
- ⁵¹²Zu der Möglichkeit, einen Text mit fehlender Zeichensetzung als Quasi-Lückentext bearbeiten zu lassen, vgl. RINKE 1980 und CRIDLIG 1985.
- ⁵¹³Die vorherige Lektüre ist u.U. in schwachen Lerngruppen angebracht, doch sollte dabei immer im Auge behalten werden, daß es nicht darum geht, irgendeinen Text mit der notwendigen Hilfestellung zu vervollständigen, sondern die Lernenden zu befähigen, selbständig einen Text ihres Leistungsniveaus zu produzieren.
- ⁵¹⁴Die folgenden Beispiel-Briefe wurden erstellt von muttersprachlichen studentischen Hilfskräften am Sprachenzentrum der Universität Dortmund im Rahmen der Erstellung eines Hochschul-curriculums für Hörer aller Fachbereiche.
- ⁵¹⁵Thiede referiert empirische Untersuchungen im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Bereich, die übereinstimmend positive Übungseffekte des *Sentence-Combining Approach* vor allem in der "syntactic fluency" zeigten.
- ⁵¹⁶Es ist unvermeidlich, daß sich hier Unterschiede bezüglich Einfallsreichtum und Schreiblust ergeben, die aus der Persönlichkeit der Lernenden resultieren.
- ⁵¹⁷Spezielle Bedürfnisse wie z.B. Handelskorrespondenz, sind speziellen Curricula zuzuordnen.
- ⁵¹⁸Erwähnt werden die Textmöglichkeiten der Korrespondenz bei REDLING 1979.
- ⁵¹⁹Inwieweit Vortragsmitschriften und Lesenotizen als Studiertechniken in das Curriculum mit einbezogen werden, hängt von den Bedürfnissen der Lerngruppe ab. Das Anfertigen von Notizen sollte als Technik der Schreibkultur in jedem Curriculum Platz finden, wenn auch auf unterschiedlichem Niveau, vgl. STURM 1985 und die zahlreichen ostdeutschen Beiträge, z.B. MEWES 1977, LÖSCHMANN 1981 und 1983, PRETZSCHNER/ SUCHOREZKI 1982, BOHN 1988.
- ⁵²⁰Ob ein gezieltes Diktat hier eher als Hilfe oder fesselnde Krücke wirkt, müßte empirisch untersucht werden. Evtl. kann der Lernende durch allmähliche Temposteigerung dazu gebracht werden, Mut zur Lücke zu entwickeln

und ohne Panik das aufzuschreiben, was er nach eigener Sinnrekonstruktion mitbekommt. Mit Umformulierungen und Auslassungen beginnt seine eigenständige Produktionsleistung.

- ⁵²¹Zu den in der Fachliteratur verwendeten unterschiedlichen Begriffen "summary", "précis", "abstract", "conclusion", "contraction de texte", "Résumé" etc. vgl. die angegebenen Aufsätze.
- ⁵²²Vgl. die Klagen über die selbst bei hochbegabten Schülern mangelhafte Entwicklung der Fähigkeit, ein Résumé anzufertigen, in den Beiträgen zum "Schülerwettbewerb Fremdsprachen" (FINKENSTAEDT/ WELLER 1983).
- ⁵²³CRIDLIG 1985 zählt für das Französische folgende "termes génériques" auf: *fait - évènement - phénomène - cause - raison - origine - conséquence- résultat - but - objectif - intention - condition - situation - aspect - type - ensemble - opération - action - changement - transformation - attitude - comportement - réaction - idée - opinion - point de vue - hypothèse - cas - éventualité - substance - matière - mécanisme - système - procédé - méthode - ordre - construction - organisation* (S. 73).
- ⁵²⁴Bei Blanton ist allerdings die Rede vom Vorlesen, was wiederum schriftsprachlich bedingte Verstehensprobleme aufwerfen könnte.
- ⁵²⁵GÖTZ/ MÜHLMANN 1986 sprechen in diesem Zusammenhang vom "Transfer des Kritikpotentials" (S. 374).
- ⁵²⁶Mit amerikanischen Maßstäben ist der von BLANTON berichtete Versuch zu messen, sowohl mit dem privaten Tagebuch als auch mit dem Unterrichtstagebuch ("learning log") zu experimentieren, bei dem Schüler und Lehrer jeder für sich ihre Eintragungen machten.
- ⁵²⁷Das tradierte Frageschema der Rhetorik: "Quis quid ubi quibus auxiliis cur quomodo quando" (Quintilian, *De institutione oratoria*) wird von YAICHE 1986 u.a. als ein möglicher Parameter ("grille") für das Finden und Ordnen von Aussagen angeführt.
- ⁵²⁸Eine kommerzielle Sammlung veraltet zwar relativ schnell, wäre aber dennoch als 'Grundstock' zu wünschen.
- ⁵²⁹Die Bemerkung von GAUTHEROT 1974: "Combien sont appelés à travailler un jour comme rédacteurs auprès d'un journal francais? La question n'est ridicule qu'en apparence." (S. 31) hat nichts von ihrer provokant-kritischen Aktualität verloren.
- ⁵³⁰Im Konfliktfall sollte sogar der Lehrende eher auf eine Durchsicht verzichten als den Ausdruckswillen durch die Aussicht auf Kontrolle lähmen.
- ⁵³¹Die Gedichte wurden dem für Polen bestimmten Deutsch-Lehrbuch *In Deutsch erlebt* von Leon L. Szkutnik, Warschau 1982, entnommen und aus dem Deutschen ins Französische übersetzt. Das Lehrbuch enthält über 50 solcher einfachen, die Struktur der Syntax deutlich machenden und doch manchmal recht poetischen Gedichte.
- ⁵³²Alternativen für die durch das nacherzählende Sprechen und Schreiben geleistete Spracharbeit sind in den bisher beschriebenen Übungstypen zu finden.
- ⁵³³Bei HÉLOURY 1985 tritt der Gedanke der 'Collagen' zur Beflügelung der Ideen auf.
- ⁵³⁴Das Arbeiten mit vorgegebenem Sprachmaterial firmiert sowohl unter *guided writing* (vgl. z.B. BRUSCH 1974) als auch unter "kreativem Schreiben" (vgl. z.B. GÖTZ/ MÜHLMANN 1988).
- ⁵³⁵Die Forderung nach Trennung von mündlichen und schriftlichen Texten, die bei den Übungsvorschlägen durchgängig erhoben wurde, stellt wahrscheinlich den schwerwiegendsten Eingriff in die augenblickliche Unterrichtspraxis dar. Hier liegt zugleich aber auch die Chance einer Befreiung aus der Sackgasse, die keinen Zugang mehr zur eigentlichen Kommunikation hat.
- ⁵³⁶Ob es gerechtfertigt ist, im ersten Lernjahr fünf Unterrichtswochen(!) für die Erstellung eines Theaterstücks zu verwenden (MITTERER 1981), muß bezweifelt werden, wenn denn Fremdsprachenunterricht sich überhaupt an einem gesellschaftlich relevanten Erfolgskriterium messen lassen will - was Spaß und individuelle Persönlichkeitsentwicklung nicht aus-, sondern einschließt.
- ⁵³⁷Ein Fremdsprachenunterricht, bei dem "Schüleraustausch, Studienfahrten oder Briefwechsel" auf der einen Seite und Projektarbeit in Gestalt von "Erarbeitung und Aufführung" von "Theaterstücken" andererseits als die einzigen Möglichkeiten erscheinen, "das Schulleben für Schüler und Lehrer zu einem motivierenden Erlebnis werden zu lassen" (FROESE 1987) - ein solcher Unterricht steht in Gefahr, sich selbst aufzugeben.
- ⁵³⁸Die "Dialogisierung" einer "Narration" (z.B. die Umformung einer *short story* in ein Hörspiel, vgl. GIESSNER/ GROENE 1985) ist wie ihr Pendant (s. Übungstyp 7.6.2) als Produktionsübung (mit semantischer Vorgabe) zu bewerten.
- ⁵³⁹Das Schwergewicht des Buches von Reisener liegt nicht in der typologischen Einordnung, sondern - wie der Titel sagt - in den Motivierungstechniken. Ein gewisser systematischer Anspruch wird jedoch erhoben.
- ⁵⁴⁰Die schriftliche Arbeitsweise ist in der an gewissen Gütekriterien orientierten Übungstypologie an dieser Stelle nicht vorgesehen. Hier zeigt sich, daß die Unterrichtspraxis manchmal eine flexiblere Handhabung erfordert. Doch sollten die Konsequenzen immer mit bedacht werden.
- ⁵⁴¹Oder sollte das englische *Understatement* hier soweit gehen?
- ⁵⁴²Eine von den Lernenden anzufertigende Speisekarte mit z.T. durchgestrichenen Speisen wird im Lehrerbuch, S. L9, bei einer "Erweiterungsaufgabe" vorgeschlagen.

- ⁵⁴³Hier ist wieder an die Notwendigkeit des individuellen Einprägens, des *intake* zu erinnern, das der übenden Anwendung der Redemittel vorausgehen muß. Der Wortlaut der kleinen Bild-Dialoge mitsamt ihrer pragmatischen Funktion muß von den Lernenden eigenverantwortlich angeeignet werden. Dieses 'Auswendiglernen' kann zu Hause, evtl. aber auch in Partnerarbeit während einer begrenzten Zeitspanne des Unterrichts erfolgen.
- ⁵⁴⁴Die Ziffern beziehen sich auf die "Systematik dialogischer Sprechaktsequenzen" im 1. Teil, Kap. 3, S. 36-39.
- ⁵⁴⁵Zum "Bausteindialog" im Sinne des **Übungstyps 6.1**, d.h. zu einer Trainingsmöglichkeit für die unmittelbare Entwicklung der Gesprächsfähigkeit, würde eine solche Übung, wenn nicht mehrere Kurzdialoge mit identischer Strukturabfolge hintereinander geübt würden, sondern dieser Dialog in einer Reihe mit andersstrukturierten Kurzdialogen oder allein die Gelegenheit zur freien Kombination böte.
- ⁵⁴⁶Das Lernproblem des *accord* muß selbstverständlich als solches bewußtgemacht und - an anderer Stelle - auch geübt werden.
- ⁵⁴⁷Vgl. die ähnlich angelegte Übung in *Cours de base*, Band 1, *Cahier d'exercices*, Lektion 12, Übung 14, S. 86.
- ⁵⁴⁸1970: *L'apprentissage systématique du vocabulaire* von R. Galisson, Paris: Hachette/ Larousse
 1970: *Vocabulaire de base. Exercices pratiques* von B. Cuinet, Stuttgart: Klett
 1974: *Le mot juste* von F.F. de Haan und A.E. van de Ven, Stuttgart: Klett (Übernahme aus dem Niederländischen)
 1975-1977: *Emploi des mots* von D. Lübke, Dortmund: Lensing
 1982: *Sprachtraining: Vocabulaire et structures* von A. Damblemont, Ch. Damm-Démolis und N. Fischer-Ouvry, München: Hueber
 1984 (2. Aufl. 1987): *Training Aufbauwortschatz Französisch* von A. Müller und H. Müller, Stuttgart: Klett
 1985: *Training Grundwortschatz Französisch* von H.-J. Plappert, Stuttgart: Klett.
- ⁵⁴⁹*Aire* wird hier nicht etwa in der modernen Bedeutung von Autobahnraststätte verwendet, sondern als Spezialterminus für den freien Platz auf dem Bauernhof.
- ⁵⁵⁰Damit sind nicht die Philologiestudenten gemeint.
- ⁵⁵¹Galisson legt seinen Übungen noch überwiegend Textabschnitte aus der französischen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts zugrunde.
- ⁵⁵²Die Tatsache, daß hier "Einstiegs-" oder "Einführungstexte" zur "Motivierung" und zur "Vorstellung des Sachgebietes des Kapitels" für notwendig erachtet werden, zeigt den engen Bezug zur unterrichtlichen Textarbeit. Daß der Text dem Lernenden möglicherweise den Weg zur Versprachlichung seiner eigenen kommunikativen Bedürfnisse verbaut, wird nicht in Erwägung gezogen.
- ⁵⁵³Daß das zweifellos verdienstvolle *Français fondamental*, das in den 50er Jahren entstand, immer noch als Grundlage für die Wortschatzauswahl aller Adressatengruppen in Anspruch genommen wird, mag erstaunen. Es zeigt im Grunde, wie wenig das Postulat der Bewältigung aktueller Kommunikationssituationen (die sich im Laufe der letzten 40 Jahre ganz sicher gewandelt haben) vom Lehrbetrieb ernstgenommen wird.
- ⁵⁵⁴Nur bei Raasch scheint - durch die Berufung auf Zielvorstellungen des VHS-Zertifikats - überwiegend das produktive Vokabular gemeint zu sein.
- ⁵⁵⁵Aus der auf den ersten Blick befremdenden alphabetischen Anordnung schlägt die Autorin, B. Cuinet, insofern Kapital, als sie dem Lernenden versichert: "Il vous suffit donc d'ouvrir votre *Nickolaus* et de revoir tous les mots commençant par cette lettre avant de vous mettre au travail." (S. 3) Ob ein 'Lernen' alphabetischer Listen praktikabel ist, sei dahingestellt. Die Autorin versteht es überdies, den Lernenden mit witzigen Bemerkungen (immer unter Verwendung von Ausdrücken, die mit einem bestimmten Buchstaben beginnen) direkt anzusprechen.
- ⁵⁵⁶Der Text (zum Sachgebiet "Körper - Aussehen und Bewegungen - Sinne - Leben und Tod - Gesundheit, Krankheit, Heilung") dient der Anwendung der unterstrichenen Wörter, die eingesetzt werden müssen. Texte dieser Art können fast zu der bösen Frage verleiten, ob die Schüler hier Kitschromane verstehen oder schreiben lernen sollen.
- ⁵⁵⁷Daß Grund- bzw. Aufbauwortschatz sich nicht grundsätzlich durch die produktive bzw. rezeptive Aneignung unterscheiden können, versteht sich eigentlich von selbst. Oder soll tatsächlich nur der Aufbauwortschatz produktiv verfügbar gemacht werden? Vielleicht wird auch als selbstverständlich vorausgesetzt, daß man auf die Idee kommt, die gleichen Übungen später noch einmal ohne Auswahl-Elemente zu wiederholen.
- ⁵⁵⁸Auch im *Vocabulaire de base* wird nicht etwa konsequent das rezeptiv zu beherrschende Vokabular in Auswahl-Elementen vorgegeben und das produktiv zu beherrschende aktiv verlangt. Dieser Gesichtspunkt scheint bei der Auswahl keine Rolle gespielt zu haben.
- ⁵⁵⁹Im Unterschied zu der oben angeführten wortmorphologischen Übung aus *Training Grundwortschatz* erfolgt die Zuordnung hier von der Aufgabenstellung her als "Bestimmung" und nicht als Aufstellung einer "Beziehung".
- ⁵⁶⁰Voraussetzung dafür ist, daß ein bestimmter Abschnitt in dem zugehörigen Wörterbuch (*Nickolaus*) gelernt wurde.

- ⁵⁶¹Das Übungsbuch geht von Interferenzen durch das Niederländische aus, da es für niederländische Sprecher konzipiert ist.
- ⁵⁶²Das Vervollständigen von Einzelwörtern (Verben) und adverbialen Ausdrücken durch das Einsetzen der richtigen Präposition aufgrund einer gegebenen Auswahl (*se débarasser + de/ à; à/ de/ dans/ en + rue*) gehört nach unserem Übungsverständnis eher zur Vorstufe des Vokabeleinprägens und wird deshalb hier nicht berücksichtigt.
- ⁵⁶³Alle drei Übungstypen finden sich mit einigen anderen Übungen, die nicht zu den Wortschatzübungen im Sinne der Typologie zählen, in der zweiten, kognitiv ausgerichteten Übungsgruppe ("exercices de mémorisation et de contrôle sémantique"). Dazu gehört z.B. auch die Aufgabe, die in der vorausgegangenen Semanalyse besprochenen gemeinsamen oder unterscheidenden semantischen Merkmale eines Begriffspaares zu finden.
- ⁵⁶⁴Das Suchen der Wörter im Einführungstext - wie im übrigen auch das Suchen im *Nickolaus* (anstatt des Lernens) hat den gleichen Effekt wie die Vorgabe von Auswahl-Elementen.
- ⁵⁶⁵Die Arbeiten des Europarates in bezug auf die Lernziele müßten in dieser Richtung weiter spezifiziert werden. Vgl. hierzu SEGERMANN 1989.
- ⁵⁶⁶Sie befinden sich in der gleichen Form auch im Lehrbuch, s. Abb. auf S. 281.
- ⁵⁶⁷Anzumerken ist hier allerdings, daß diese Phase, die von der Stundenplanung her sicherlich nicht den wichtigsten Teil der Stunde darstellte, quantitativ durch das Anschreiben der Paradigmen (einschließlich der Possessivpronomen) fast die Hälfte der Unterrichtszeit in Anspruch nahm.
- ⁵⁶⁸Vielleicht wäre eine 'kommunikative' Sitzordnung für die meisten Stunden vorteilhaft oder doch tragbar, so daß nicht in jeder Stunde die Sitzordnung geändert werden muß, was selbstverständlich untragbar wäre.
- ⁵⁶⁹Der aufgrund schulorganisatorischer Zwänge durch die Klassenarbeiten erzeugte Leistungsdruck muß nicht unbedingt die gesamte Unterrichtssituation affizieren und infizieren.
- ⁵⁷⁰Das Erstaunen der Lehrerin über die schlechte Leistung beruht wahrscheinlich auf der Fehleinschätzung der Funktion des Abschreibens. Dies konnte in bezug auf die Leseleistung keinen Fortschritt bewirken, da die Lernenden zu Hause keine Cassette zur Verfügung hatten, mit der sie die richtige Umsetzung hätten üben können. Ohne systematische Vorkenntnisse hätte dies allerdings einen - unter Effektivitätsgesichtspunkten kaum gerechtfertigten - beträchtlichen Gedächtnisaufwand bedeutet. Das Schreiben allein trug jedoch durch die analysierende Konzentration auf die Orthographie möglicherweise dazu bei, den ohnehin schwachen Höreindruck weiter zu schwächen, so daß die Interferenz vom Schriftbild voll durchschlagen konnte.
- ⁵⁷¹Bei der Lehrerin rief dies leichtes Erstaunen hervor, wurde aber geduldet.
- ⁵⁷²Zum engen Zusammenhang zwischen Testen und Üben vgl. 1. Teil, S.11.