

Ein fremdsprachenunterrichtliches Reformkonzept auf lexiko-grammatischer Grundlage

Krista Segermann

This paper presents a reform model of teaching and learning a foreign language with a view to explaining both the underlying theory and its practical implementation. The model denies the need for a rigid grammatical progression, fosters the learning of lexico-grammatical items rather than words and eliminates the distinctions between lexis and grammar as well as between declarative and procedural knowledge. The model is based on four main principles: (1) New linguistic forms are introduced on the basis of learners' expressive needs. (2) Learners make the connection between structural and conceptual units. (3) The focus is on content-based and structurally relevant exercises designed to help learners automatise linguistic patterns. (4) It is important to ensure that issues explored in the classroom are relevant to learners so that their motivation to use the foreign language for comprehension and production will be increased.

Inhalt:

1. Einleitung
 2. Reformorientierte Unterrichtsprinzipien
 - 2.1. Einführung neuer sprachlicher Formen aufgrund der Äußerungswünsche der Lernenden
 - 2.2. Lernerinitiierte Verknüpfung von lexiko-grammatischen Struktureinheiten und konzeptuellen Sinneinheiten
 - 2.3. Konzentration auf inhaltsbezogenes und strukturell relevantes Üben als Automatisierung von Sprachmustern vor allem für die mündliche Kommunikationsfähigkeit
 - 2.4. Steigerung der Äußerungs- und Verstehensmotivation durch persönlich bedeutsame Inhalte
 3. Beispiele für Inhaltskonzepte und deren lexiko-grammatische Entsprechungen
- Literaturverzeichnis

1. Einleitung

Es wird ein fremdsprachliches Unterrichtskonzept vorgestellt¹, das für den Französischunterricht erarbeitet wurde, das jedoch in seinen Grundzügen theoretische Annahmen und praktische Handlungsempfehlungen enthält, die auch auf den Unterricht in anderen Fremdsprachen anregend wirken könnten. Zentral für dieses Konzept ist eine Aufhebung der traditionellen Trennung von Wortschatz und Grammatik und damit natürlich auch eine veränderte Sicht des Wortschatzlernens, das nicht mehr als „Lernen von Wörtern“ aufgefasst werden kann.

Der Impetus für die Entwicklung des Konzepts war der Wunsch, Möglichkeiten für eine Steigerung der unterrichtlichen Effizienz ausfindig zu machen. Als Untersuchungsobjekt stand in den 90er Jahren der universitäre Französischunterricht für Nicht-Philologen (Anfängerkurse) zur Verfügung. In jahrelanger eigener Unterrichtsarbeit konnte die Autorin die theoretischen Ansätze in der Praxis überprüfen und weiterentwickeln.² Das Erprobungsfeld erweiterte sich seit 1996 durch den Einsatz des Konzepts im Sekundarschulbereich, wo die Autorin zusammen mit einigen Lehrerinnen in einem Schulversuch die ersten vier Jahre Französisch nach diesem, den schulischen Bedingungen angepassten Konzept unterrichtete. Inzwischen wird das Konzept an einer wachsenden Zahl von Schulen eingesetzt. Im Jahre 2001 hat eine Evaluation im Auftrag des Thüringer Kultusministeriums stattgefunden. Es wurden in zwei Projekt-Klassen (PK) und zwei Nicht-Projekt-Klassen (NPK) jeweils des dritten Lernjahrs die kommunikativen Fähigkeiten Hören, Sprechen (interview), Lesen und Schreiben (Beantwortung eines Briefes) getestet. Die Schüler der PK verstan-

-
- 1 Unter dem Titel „Jenaer Reformansatz im Fremdsprachenunterricht“ fand im Oktober 2001 in Jena ein Symposium statt, in dem das hier erläuterte Unterrichtskonzept von Vertretern der Jenaer Forschungsgruppe (Prof. Dr. Krista Segermann, Dr. Anne Lequy, Dr. Brigitta Enke, Kerstin Rusteberg) in Theorie und Praxis vorgestellt und mit Beiträgen von Prof. Dr. Hans Barkowski (Auslandsgermanistik Jena), Prof. Dr. Henning Düwell (Fachdidaktik Französisch, Göttingen), Prof. Dr. Jürgen Kurtz (Fachdidaktik Englisch, Karlsruhe), Prof. Dr. Gudula List (Sprachpsychologie, Köln), Prof. Dr. Dieter Wolff (Angewandte Linguistik, Wuppertal) diskutiert wurde. Vgl. die Veröffentlichungen dazu von Lequy (2003) und Rusteberg (2003).
 - 2 Das Ergebnis hat sich in den unter dem Titel *Multimedialer Französischkurs* (Hagen: ISL 2000) veröffentlichten Lernmaterialien niedergeschlagen. Weitere Informationen dazu sind auf der Homepage der Autorin: www.romanistik.uni-jena.de/segermann/ zu finden.

den rund 6 % mehr als die der NPK. Beim Sprechen produzierten die Schüler der PK 23 % mehr richtige Äußerungen als die der NPK, beim Schreiben waren es doppelt so viel korrekte Äußerungen. Der Fehlerquotient in den sprachlichen Teilbereichen (Grammatik, Wortschatz, Aussprache) im Mündlichen lag bei den PK insgesamt um rund 3,5 Punkte, im Schriftlichen um 0,5 Punkte niedriger.

Das Konzept verlässt in einigen wesentlichen Bereichen die herkömmlichen Wege des Fremdsprachenunterrichts und folgt in Theorie und Praxis Vorstellungen, die in sich nicht eigentlich als neu zu bezeichnen sind. Vielmehr sind diese Grundgedanken, die im Widerspruch zum *mainstream* zu stehen scheinen, in der bisherigen Entwicklung der Fremdsprachendidaktik vielfältig angelegt. Oft verbanden sie sich mit Reformideen; manchmal versuchten sie, einseitige oder polarisierende Strömungen in ein ausgleichendes Fahrwasser zu lenken. Doch nie gelang es ihnen, vor allem die in den traditionellen Bahnen verharrende Unterrichtspraxis merklich zu erschüttern.

Das in jüngster Zeit bedrohlich zunehmende Unbehagen an der Effizienz des Fremdsprachenunterrichts in Schule und Hochschule – das sich vor allem auch aus den gewachsenen gesellschaftlichen Ansprüchen erklärt – könnte die Chance einer Neuorientierung begünstigen und wenn nicht eine radikale Umkehr, so doch das konsequente Weiterschreiten auf einem Reformweg bewirken, der seit über einem Jahrhundert das Erreichen der fremdsprachlichen und fremdkulturellen Kommunikationsfähigkeit im Mündlichen wie im Schriftlichen anmahnt.

Neben diesem nun schon so lange gleichbleibend gültigen fachspezifischen Lernziel sind im heutigen Unterricht an allgemeinbildenden Institutionen bestimmte fachübergreifende Unterrichtsprinzipien zu beachten, die als Ausdruck der aktuellen, auf Mündigkeit der Bürger in einer demokratisch verfassten Gesellschaft abzielenden Bildungsidee zu werten sind.

Solche fachübergreifenden Unterrichtsprinzipien wie Schülerorientierung, Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit, Selbständigkeit, Eigenverantwortung, Kreativität, Ganzheitlichkeit, Lebensverbundenheit, Selbstdisziplin, Leistungsbereitschaft usw.³ sind auf ihre Realisierung im Fachunterricht angewiesen. In einem lehrwerkgebundenen, „durchmethodisierten“, auf eine gewisse Lehrerdominanz (zumindest in den ersten Lernjahren) festgelegten Fremdsprachenunterricht scheint die Realisierung dieser fachüber-

3 Solche Prinzipien finden sich übereinstimmend in nahezu allen bundesdeutschen Richtlinien und Lehrplänen.

greifenden Unterrichtsprinzipien besonders schwer, wenn nicht gar unmöglich zu sein.

Das hier vorgestellte Unterrichtskonzept lässt sich u.a. dadurch charakterisieren, dass es die genannten Unterrichtsprinzipien zu methodischen Prinzipien des Fachunterrichts macht. Schülerorientierung, Ganzheitlichkeit⁴, Lebensverbundenheit, Kreativität finden sich hier als Leitideen für die theoretische Grundlegung und die praktische Planung des Fremdsprachenunterrichts wieder.

Die Darstellung gliedert sich in vier Bereiche, in denen vier maßgebliche reformorientierte Unterrichtsprinzipien vorgestellt werden, und zwar jeweils unter ihrem unterrichtstheoretischen und ihrem unterrichtspraktischen Aspekt. Während die ersten drei Prinzipien Gedankengänge repräsentieren, die sich sowohl in der Theorie als auch in der Praxis mehr oder weniger weit vom *mainstream* entfernen, entspricht das vierte Prinzip in seiner Formulierung weitgehend den in der aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskussion aufgestellten Postulaten. Auch die unterrichtspraktische Realisierung dieses vierten Prinzips orientiert sich z.T. an den dort gemachten Vorschlägen. Die Darstellung geht hier nur insofern über Bekanntes hinaus, als sie einmal die Bedingungen und Wege für das Erreichen der Forderungen aufzeigt, zum anderen Ziele setzt, die über das bisher für möglich gehaltene Maß hinausgehen.

Mit allen vier Prinzipien, die sich gegenseitig bedingen und aufeinander aufbauen, verbindet sich der Anspruch einer möglichen Effizienzsteigerung des Fremdsprachenunterrichts. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass das Reformkonzept den Fremdsprachenunterricht in eine Richtung lenken könnte, die diesen Anspruch der Effizienzsteigerung einzulösen vermag.

4 Vgl. „Schülerorientierter Französischunterricht: ein Konzept zur Verwirklichung einer dringlichen Forderung“ (Segermann 1999) und „Ganzheitsdidaktik – ein pädagogisches Konzept auch für den Fremdsprachenunterricht?“ (Segermann 2000a).

2. Reformorientierte Unterrichtsprinzipien

2.1. Einführung neuer sprachlicher Formen aufgrund der Äußerungswünsche der Lernenden

Kurzerläuterung. Die Einführung neuer sprachlicher Formen geschieht nicht anhand von vorgegebenen Lehrbuchtexten, die einer grammatischen Progression folgen, sondern aufgrund der Äußerungswünsche und -bedürfnisse der Lernenden.

2.1.1. Unterrichtstheoretische Diskussion

- Das Axiom der grammatischen Progression

Das genannte Unterrichtsprinzip steht im Widerspruch zu dem weithin akzeptierten didaktischen Axiom, dass das Erlernen einer fremden Sprache sich dadurch vollzieht, dass der Lernende sich nach und nach die Erscheinungen der fremdsprachlichen Grammatik in Form und Gebrauch aneignet. Für den gesteuerten Fremdspracherwerb wird dieses Axiom so ausgelegt, dass die grammatische Progression das Rückgrat und die inhaltliche Leitlinie des Unterrichts ausmacht. Das bedeutet, das Fortschreiten des Unterrichts bemisst sich nach den abgehandelten Kapiteln der Schulgrammatik – die sich ihrerseits an den traditionellen Beschreibungsschemata der deskriptiv-normativen Grammatiktheorie orientiert. Für die Reihenfolge, in der der Lernende mit den einzelnen grammatischen Erscheinungen einer bestimmten Fremdsprache vertraut gemacht wird, hat sich durch eine lange Schulbuchtradition eine mehr oder weniger feste Form herausgebildet. Sie erhebt nicht den Anspruch, wissenschaftlich begründet zu sein, und kann auch hier und da verändert werden, doch gilt sie in ihrem systematischen Anspruch vielfach als unterrichtlich bewährt.

- Die Herausforderung durch die ‚pragmatische Progression‘

Die härteste Bewährungsprobe hatte das Axiom der grammatischen Progression in den 80er Jahren zu bestehen, als es im Zuge der sog. ‚kommunikativen Wende‘ mit der alternativen Forderung nach einer ‚pragmatischen Progression‘ konfrontiert wurde. Im geschichtlichen Rückblick läßt sich die Aussichtslosigkeit dieser Alternative damit erklären, dass an dem Prinzip einer systematischen Progression festgehalten wurde. Doch war eine Systematisierung nach Sprechakten, die mit der ganzen empirischen Fülle von schwer klassifizierbaren Performanzfaktoren behaftet sind, ge-

genüber der überlieferten Systematisierung von abstrakt zu fassenden grammatischen Erscheinungen von vornherein im Nachteil.⁵ Das ‚pragmatische‘ Zwischenspiel hat seine Spuren allenfalls in den – unsystematisierbaren – Auflistungen von Sprechakten / Sprechintentionen bzw. Situationen der aktuellen Lehrwerke und Lehrpläne hinterlassen; von einer Integration der beiden konträren Systematisierungsformen kann jedoch nicht gesprochen werden.⁶

- Die Hypothese der ‚natürlichen Spracherwerbssequenzen‘

Kritik an der etablierten Reihenfolge – nicht jedoch an der Notwendigkeit einer grammatischen Progression als solcher – kommt heute wieder verstärkt von einer der sog. Identitätshypothese verpflichteten didaktischen Richtung, die vor allem im DaF-Bereich Anhänger findet (vgl. Diehl u.a. 2000). Danach sollte sich die grammatische Progression an den sog. ‚natürlichen Spracherwerbssequenzen‘ orientieren, die einerseits einem universalen kognitiven Entwicklungsschema, andererseits jedoch auch sprachspezifischen Entwicklungsgesetzen folgen. Das Bestreben, eine lernpsychologisch begründbare Progression für den Fremdsprachenunterricht aufzustellen, trifft jedoch auf das grundsätzliche Problem, dass eine Parallelisierung von Erst- und Zweitsprachenerwerb vor allem aufgrund des unterschiedlichen kognitiven Entwicklungsstandes kaum zulässig scheint.

5 An die Stelle der Abfolge grammatischer Erscheinungen sollte eine „Prioritätenliste kommunikativer Absichten“ treten, um aus ihr „einen gestuften zyklischen Lehrgang abzuleiten“ (Piepho 1974: 23). Eine Progression nach Redeakten, die den vermuteten Mitteilungsbedürfnissen der Schüler entsprechen, entbehrt jedoch der logischen, allgemeingültigen Kriterien und öffnet der willkürlichen und auch ideologischen Interpretation Tür und Tor. Im Zusammenhang mit gewissen emanzipatorischen Bestrebungen, die ebenfalls auf Widerstand stießen, setzte sich der Eindruck durch, dass unter der Führung der pragmatischen Progression ein geordnetes Lernen sprachlicher Formen nicht mehr möglich sei und die Lernenden damit dem sprachlichen Chaos ausgesetzt seien.

6 Wenn R. Lehberger im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* in dem Artikel „Geschichte des Fremdsprachenunterrichts seit 1945“ (³1995: 568) von einer zwischen Grammatik und Pragmatik „vermittelnden Methode“ spricht, „der freilich eine kohärente Begründung bisher fehlt“, so werden die tatsächlichen Schwierigkeiten, die sich aus dem ungelösten Problemverhältnis der beiden Prinzipien ergeben, damit verschleiert.

- Grammatik als kategoriale Wirklichkeitsbewältigung

Genau hier liegt auch der Ansatzpunkt für eine grundsätzliche Infragestellung der grammatischen Progression als didaktisches Axiom des Fremdsprachenunterrichts. Selbst wenn die Grammatik als abstraktes internalisiertes Regelsystem aufgefasst wird, kann doch nicht geleugnet werden, dass sie sich auf Erscheinungen der Wirklichkeit bezieht, indem sie kognitive Kategorien der Weltbewältigung widerspiegelt, die als Organisationsprinzipien der Erfahrung zu verstehen sind. Beim Erstspracherwerb hängt die Entwicklung dieser kognitiven Kategorien eng mit der Entwicklung der Sprachfähigkeit zusammen. Diese Kategorien sind zwar universell; ihre konkrete formale Füllung und Strukturierung geschieht jedoch sprach- bzw. kulturspezifisch. Diese natürliche Entwicklung – ob man sie nun als quasi automatischen Ablauf eines genetischen Programms oder als aktive, wenn auch z.T. unbewusste Verknüpfung von situationsbezogenen Inhaltskonzepten mit sprachlichen Formen auffasst – vollzieht sich bei jedem Menschen nur einmal.⁷ Im Fremdsprachenunterricht erfolgt sozusagen eine zweite Parametersetzung, die dann als bewusste Besetzung der bekannten kognitiven Kategorien mit den neuen Formen der Fremdsprache zu interpretieren ist. Gelernt werden müssen also nicht die Kategorien – nennt man sie nun grammatisch oder kognitiv –, sondern deren sprachspezifische Besetzung.

- Die Rolle der muttersprachlichen Kompetenz

Folgt man dieser Argumentation, so können die fremdsprachlichen Entsprechungen der mit der Muttersprache gelernten kategorialen Wirklichkeitsaspekte (wie z.B. die gemeinhin als grammatisch bezeichneten Kategorien Genus, Numerus, Tempus, Kasus, Modus usw.) an jeder beliebigen Stelle des Lehrgangs eingeführt werden. Dem Lernenden ist lediglich zu vermitteln, mit welchen lexikalischen und morpho-syntaktischen Formelementen die Fremdsprache ausdrückt, dass es sich z.B. um eine einzelne Person oder um mehrere handelt, wer der Handlungsträger ist oder wann etwas geschieht. Der kognitive Rahmen für diese durchaus bedeutungshaltigen, u.U. lebenswichtigen Aspekte ist schon vorhanden und muss nicht erst fremdsprachlich aufgebaut werden. In diesem Sinne bedeutet die muttersprachliche Kompetenz als ‚Wissen‘ um die Organisationsstrukturen der Wirklichkeit eine entscheidende Hilfe für den Aufbau des fremdsprachlichen Systems. Diese Kompetenz ist es, die den Ver-

7 Der frühe Bilingualismus ist in diesem Zusammenhang ein Sonderphänomen.

zucht auf eine systematische Progression ermöglicht. Damit ist die sprachtheoretische Voraussetzung für die Realisierung des o.g. Unterrichtsprinzips gegeben, demzufolge die inhaltlichen Ausdrucksbedürfnisse der Lernenden tatsächlich den Aufbau des Lehrgangs bestimmen können. Denn die fremdsprachlichen Formulierungen unterliegen auch keiner lernpsychologisch zu begründenden Schwierigkeitsabstufung. Der rein linguistische Komplexitätsgrad ist kein verlässlicher Maßstab für die Lernschwierigkeiten. Dieser Maßstab hat vielmehr weitaus mehr Gegebenheiten zu berücksichtigen, die noch wenig erforscht sind. Während beim Kleinkind die Formen der Gegenwart selbstverständlich den Formen der Vergangenheit vorausgehen, kann das mit den Zeitkategorien vertraute Schulkind die Zeitformen in beliebiger Reihenfolge erlernen – motivationspsychologisch gesehen am besten bedarfsorientiert, d.h. in der Reihenfolge, die seinen Äußerungswünschen entspricht.

In der vielschichtigen Geschichte des Fremdsprachenunterrichts lassen sich immer wieder ‚Reformbestrebungen‘ nachweisen, die einen freien, d.h. nicht von der Systematik der grammatischen Erscheinungen diktierten Zugang zur Sprache propagierten und die bewusste Einordnung der zuvor gelernten grammatischen Formen in das Sprachsystem später vornahmen. Dies war vor allem auch einer der methodischen Grundsätze der Neusprachlichen Reformbewegung des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts.

„Aus der Verbindung mit der Anschauung und Handlung ergibt sich zugleich eine gute Vorarbeit für die erst weiter später eintretende grammatische Schulung, die sich dann ganz anders aufbauen und entwickeln läßt als da, wo diese Erscheinungen meist nur an Sprachmaterial gelehrt werden, das in keiner Beziehung zu den Erlebnissen und Erfahrungen des Schülers selbst steht, ihm daher nie so zum Bewusstsein kommt, als wenn der Schüler sie sozusagen ‚an seinem eigenen Leibe‘ durchgemacht hat.“
(Walter 1917: 15)

2.1.2. Unterrichtspraktische Realisierung

Wie können die individuellen Äußerungswünsche der Lernenden nun im konkreten Unterricht stimuliert, identifiziert, gebündelt und für ein sequentielles Lernen bereitgestellt werden?

Voraussetzung dafür, dass die Lernenden sich äußern wollen, ist das Schaffen einer entsprechenden Unterrichtsatmosphäre. Die Äußerungswünsche können zunächst nicht anders als in der Muttersprache artikuliert werden, allerdings nicht durch fertige deutsche Formulierungen, die dann

‚übersetzt‘ werden, sondern durch Umschreibung. Die steuernde Bündelung der individuellen Äußerungswünsche geschieht dadurch, dass die Lerngruppe sich auf ein bestimmtes Thema und eine bestimmte Situation samt Rollenkonstellation einigt. Den Hintergrund für den situationellen Sprechreiz stellt die angestrebte Kommunikation mit den französischen Partnern dar. Die Lernenden berichten zunächst über sich und ihre Welt und stellen Fragen zu der ‚fremden‘ Welt. Anhand von Dialogen werden sowohl kurze Gesprächsäußerungen als auch beschreibende, erzählende und argumentierende Textpassagen erarbeitet, die die unterschiedlichsten Inhaltskonzepte enthalten. Die Komplexität der Themen wächst mit dem intellektuellen und emotionalen Horizont der Lernenden. Neben Themen aus dem Alltagsleben treten z.B. auch textvermittelte Aufgabenstellungen wie Résumés von und Stellungnahmen zu Hörspielen und Geschichten sowie Problemerkörterungen.⁸

Die inhaltliche Entscheidung für die jeweiligen Äußerungen trifft die Lerngruppe⁹, über die Art der Formulierung entscheidet der Lehrende mit Hilfe des ihm zur Verfügung stehenden Materialpools.¹⁰ Ein gewisser individueller Spielraum bleibt dadurch erhalten, dass die Lernenden die gemeinsamen Fragen ihrer jeweiligen Situation entsprechend beantworten. Die Sammlung dieser selbst produzierten ‚Eigentexte‘¹¹ ergibt das ‚Lernbuch‘, das die sequentiell erarbeiteten sprachlichen Formulierungen ausweist und die Grundlage für das individuelle Lernen darstellt. Voraussetzung für einen schnellen, reibungslosen Ablauf der gemeinsam erfolgenden Versprachlichung der Äußerungswünsche ist wiederum das soziale Klima in der Lerngruppe sowie die Gewöhnung an ein verantwortungsvolles, diszipliniertes und auf möglichst viel Eigentätigkeit gerichtetes Arbeiten.

8 Für die das Jenaer Reformkonzept praktizierenden Lehrer steht ein Pool an themengebundenen Dialogen und anderen Textsorten zur Verfügung, in denen mögliche Äußerungswünsche der Schüler modellhaft versprachlicht sind. Es besteht ein internes Internet-Forum für die Projektteilnehmer, in dem Materialien und Anregungen einzusehen, herunter zu laden und zu diskutieren sind, s. Homepage unter www.romanistik.uni-jena.de/segermann/.

9 Der Lehrende darf hier selbstverständlich steuernd eingreifen, um bei zu vielen Vorschlägen eine sprachliche Überforderung zu verhindern.

10 Vgl. Anm. 8.

11 Der Begriff ist in Anlehnung an die ‚Eigenfibel‘ der Grundschul-Reformbewegung geprägt.

2.2. Lernerinitiierte Verknüpfung von lexiko-grammatischen Struktureinheiten und konzeptuellen Sinneinheiten

Kurzerläuterung. An die Stelle des isolierenden Lernens von Vokabeln und Erscheinungen der Grammatik tritt ein Lernen, das in der durch die Äußerungswünsche der Lernenden bestimmten Verknüpfung von Form und Inhalt auf der Grundlage größerer, Lexik und Morpho-Syntax integrierender kommunikativer Lerneinheiten besteht, die sowohl in ihrer Klanggestalt als auch in ihrer Schriftgestalt aktiviert werden.

2.2.1. Unterrichtstheoretische Diskussion

- Das Wort als Lerneinheit

Als traditionelle sprachliche Lerneinheit hat das „Wort“ im fremdsprachlichen Lernprozess eine starke Stellung. Zwar hat sich die Fremdsprachendidaktik schon seit den 60er Jahren ausdrücklich mit dem Prinzip vertraut gemacht, dass Wörter im Kontext und aus der Situation heraus zu vermitteln und zu lernen sind.¹² Dennoch wird der Unterricht nicht selten von der Auffassung bestimmt, dass das Erlernen einer Fremdsprache darin bestehe, Wörter und Grammatik zu beherrschen. Der Lehrbuchtext stellt hier die methodisch vermittelnde Instanz dar. In ihn werden die zu lernenden Wörter und grammatischen Erscheinungen (von den Lehrbuchautoren) hineingegeben und aus ihm werden sie (von Lehrenden und Lernenden) im Unterricht wieder heraus gefiltert und gelernt. Das notwendige Grundlagenmaterial dafür liefert die Sprachwissenschaft – die man von jeher als materiellen Lieferanten für das Sprachenlernen heranzog – in Gestalt von Wörter- und Grammatikbüchern.¹³

Schon vor über 100 Jahren erschienen dem Neusprachlichen Reformier Wilhelm Viëtor weder der Inhalt der Schulgrammatik noch der Wortvorrat des Wörterbuchs als geeignetes Mittel, den Schüler eine lebendige Sprache lernen zu lassen: „Und wenn es euch gelänge, ihm die beste Gram-

12 Vgl. das Prinzip des *situational teaching* in der audio-lingualen und der audiovisuellen Methode (Müller 1971) sowie die Rezeption des „britischen Kontextualismus“ (Gutschow 1968).

13 Dass das Wort als linguistische Einheit kaum zu definieren ist, tut dem Prestige der Wörterbuchtradition keinen Abbruch; ebensowenig die Tatsache, dass einzelne Wörter nur eine höchst abstrakte, eben eine ‚Wörterbuch‘-Bedeutung haben. Vgl. hierzu Engelkamp (1985): „So bedeutsam die Frage nach der Bedeutung von Wörtern und ihrer Repräsentation ist, die Vorstellung einer festgefügtten Wortbedeutung wird der psychologischen Realität nicht gerecht.“ (313)

matik und das umfassendste Wörterbuch in den Kopf zu schaffen, so hätte er noch immer keine Sprache gelernt.“¹⁴ Den „praktischen Schulmann“ Günther¹⁵ führt Viëtor mit folgender Invektive an:

„[...] Vor allen Dingen vermögen einzelne Wörter beim Zögling kein nachhaltiges Interesse zu erzeugen. Damit hängt zusammen, daß ihr erstmaliges Einprägen, wie auch ihr Festhalten dem Schüler unnötige Mühe verursachen muß, die ihm wiederum Zeit und Lust für andere Aufgaben des Sprachunterrichts raubt. Zu denken und urteilen gibt es dabei nichts; ja die stets auftauchenden Vorstellungen und Vorstellungsguppen werden mit Gewalt plötzlich wieder niedergeschlagen. [...] Einzelne Worte und Wortformen im Unterricht sind ein grober Verstoß gegen Psychologie und Pädagogik.“ (1982: 133)¹⁶

In der Spracherwerbsforschung unserer Tage gibt es schon seit längerem Tendenzen, das Wort als kommunikative Lerneinheit in Frage zu stellen und statt dessen situations- und bedeutungsbezogene sprachliche Einheiten (unterschiedlicher Wortgröße) als Wahrnehmungs- und Lerneinheiten zu postulieren. So spricht Ann Peters (1983), ausgehend von Untersuchungen zum kindlichen Erstspracherwerb, von "units of language acquisition", die auch beim Zweitspracherwerb wirksam sein könnten. Im Zusammenhang mit dem hier vorgestellten Reformkonzept ließe sich argumentieren: Während diese Einheiten beim kindlichen Spracherwerb noch nicht als „lexiko-grammatisch“ zu erkennen sind (weil der Aufbau der Syntax parallel zur Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten erst nach der sog. Zwei- und Drei-,Wort'-Phase einsetzt – wobei die ‚Wörter‘ nicht Lexikon-einträgen entsprechen, sondern Wirklichkeitsaspekte versprachlichen – können sie beim Fremdsprachenerwerb (aufgrund der weitgehend abgeschlossenen kognitiven Entwicklung) durchaus mit allen morpho-syntaktischen Merkmalen versehen sein und als solche gelernt werden.

14 So Viëtor in seiner bekannten Streitschrift „Der Sprachunterricht muß umkehren“ von 1882 (1982: 124).

15 „Der Lateinunterricht am Seminar“, in: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (1881).

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

Die neue Herausforderung wäre also, Grundlagenmaterial für den Unterricht zu erstellen, das statt der Worteinheit eine andere Sprach- und Lerneinheit zugrunde legt, die nur in Ausnahmefällen aus einem einzigen Wort besteht, in der Regel jedoch mehrere Lexeme mit grammatischen Markierungen in einer bestimmten syntaktischen Anordnung enthält. Diese neue lexiko-grammatische Einheit muss ein auch für die Lernenden nachvollziehbares (und also auch umschreibbares) Inhaltskonzept repräsentieren, das Ausdruck ihrer Gedanken, Gefühle, Wissens Elemente, Erfahrungen, Mutmaßungen usw. ist. Dem Lehrenden müsste ein Pool an solchen kommunikativen Lerneinheiten zur Verfügung stehen, aus dem er bei der Ad-hoc-Versprachlichung der Äußerungswünsche seiner Lerngruppe bei Bedarf schöpfen kann (zu Beispielen s. Abschnitt 3).

- Bestrebungen zur Integration von Lexik und Grammatik

In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik hat es immer schon Bestrebungen gegeben, das getrennte Lernen von Lexik und Grammatik zu überwinden, da es in der Sprachverwendungssituation wenig hilfreich sei. Doch konnten weder Konversationsbücher, Sammlungen von Gesprächen, Redensarten und Mustersätzen oder sonstige, der Kommunikationswirklichkeit näherkommende Auflistungen¹⁷ das Steuerungsmonopol der in Grammatik- und Wörterbüchern geronnenen Sprache brechen.

Neuere Ergebnisse im Bereich der Lexikonforschung und der vor allem auch auf mündlichen Sprachäußerungen beruhenden Korpuslinguistik weisen eindeutig in eine Richtung, die für eine Integration von Lexik und Grammatik plädiert. So heißt es bei John Sinclair unmissverständlich:

„[...] it is folly to decouple lexis and syntax, or either of those and semantics.“ (1991: 108)

„[...] the division into grammar and vocabulary obscures a very central area of meaningful organization. [...] When we have thoroughly pursued the patterns of co-occurrence of linguistic choices there will be little or no need of a separate residual grammar or lexicon.“ (1991: 137)

17 Solche Phraseologien und Gesprächssammlungen sind mindestens seit der Zeit der Humanisten belegt; vgl. z.B. die berühmten „Schülergespräche“ (*Familiarum colloquiorum formulae*) des Erasmus von Rotterdam (1522). Durch das Auswendiglernen ihrer formelhaften Sprache sollte die mündliche Ausdrucksfähigkeit der Schüler erweitert werden.

Ähnlich äußert sich auch der Kognitive Linguist Ronald W. Langacker (1999) im Rahmen seines an Bedeutungskonzepten orientierten Sprachverwendungsmodells:

“[...] grammar reduces to the structuring and symbolization of conceptual content and thus has no autonomous existence at all.” (1999: 1)

“[...] there is in fact no distinction: lexicon and grammar form a continuum, structures at any point along it being fully and properly described as symbolic in nature. By and large, the elements traditionally ascribed to grammar tend to be quite schematic (semantically and/or phonologically), whereas those assigned to lexicon tend toward greater specificity. Yet the difference is clearly one of degree, and any particular line of demarcation would be arbitrary.” (1999: 18)

Vielleicht bahnt sich hier ein Paradigmenwechsel an, der langfristig auch für den Fremdsprachenunterricht wirksam werden könnte.¹⁸

- Zur Vereinbarkeit von automatisierten Struktureinheiten und analytischem Sprachbewusstsein

Das Lernen von lexiko-grammatischen Einheiten wird jedoch nur dann zu einer effektiven fremdsprachlichen Kompetenz führen, wenn die Lernenden damit kreativ umgehen und „aus endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch“ machen können.¹⁹ Die neue Lerneinheit ist also trotz ihrer formelhaften Fixiertheit nicht in dem Sinne der *formulaic language*²⁰ zuzuordnen,

18 Sinclair (1991) hält – vorausschauend – die Ergebnisse der korpuslinguistischen Lexikonforschung für eine mögliche “database for teachers’ reference, a repository of facts about English on which new syllabuses and materials can be based.” (1991: 78) – Auch Langacker (2000) sieht gute Aussichten für die pädagogische Nutzbarmachung: “Perhaps cognitive linguistics will prove to be lighter, less onerous, and more appreciative than certain previous theoretical burdens. I hope it will even prove useful.” (2000: 1)

19 Dieses Diktum, das seinerzeit von Noam Chomsky als stärkstes Argument gegen die Theorie des Behaviorismus ins Feld geführt wurde, hat er Wilhelm von Humboldts Schrift „Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts“ (1830-1835) entnommen (1969: 477) und mehrfach zur Stützung seiner eigenen Theorien zitiert, in seinem 1995 (²1996) erschienenen Buch *The Minimalist Program* allerdings ohne Namensnennung nur noch als “one classic formulation” (1995: 4).

20 Mit vorgefertigten, formelhaften Sprachgebilden beschäftigte sich die Linguistik bisher unter dem Begriff der Idiomaticität, der Phraseologie oder auch der Kollokation (vgl. Raupach 1984, Coulmas 1994). Seit den 80er Jahren sind diese mit einer Vielzahl von Termini umschriebenen Gebilde (*fixed expressions, prefabri-*

dass sie als *unanalysed chunk* verstanden wird. Vielmehr muss sie in ihrer Struktur, d.h. ihrer Bauweise, von den Lernenden durchschaut werden. Der für den Sprachgebrauch konstitutive kreative Aspekt der Sprache ist mit dem Aspekt der quasi automatischen Abrufbarkeit von holistisch im Gedächtnis gespeicherten fertigen Spracheinheiten in Einklang zu bringen.

Lerntheoretische Ansätze dazu liegen vor in der *Dual route*-Hypothese, die vor allem in der anglo-amerikanischen Spracherwerbsforschung diskutiert wird.²¹ Sie nimmt eine Doppelstrategie an, der zufolge Sprache je nach psychologisch und soziologisch motivierter Fokussierung auf unterschiedlichen Wegen produziert werden kann, nämlich sowohl durch Rückgriff auf größere lexiko-grammatische Einheiten, die als fertige Formgebilde zur Verfügung stehen, als auch durch Rückgriff auf abstrakte, aus kognitiver Analyse-Arbeit resultierende morpho-syntaktische Schemata, die dann mit der jeweiligen Lexik aufgefüllt werden. Allerdings bleibt unklar, wie sich die beiden Verarbeitungsweisen im fremdsprachlichen Unterricht zueinander verhalten.

Ähnliche Hypothesen zu einer Doppelstrategie finden sich wiederum sowohl bei Sinclair als auch bei Langacker. Auf der Basis von korpuslinguistischen Analysen kommt Sinclair (1991) zu dem Schluss:

“[...] The model of a highly generalized formal syntax, with slots into which fall neat lists of words, is suitable only in rare uses and specialized texts. By far the majority of text is made of the occurrence of common words in common patterns, or in slight variants of those common patterns.” (108)

Terminologisch scheint das Phänomen der Schematisierung nicht leicht zu fassen. Neben *pattern* erscheint z.B. auch *phrase*. So wenn Sinclair

cated routines, ready-made formulas, stereotyped units, conceptual packages usw.) in Arbeiten der anglo-amerikanischen Spracherwerbsforschung (Yorio 1980, 1989, Vihman 1982, Bolander 1989, Nattinger / De Carrico 1997, ¹1992, Weinert 1995, Wray 1992, 1999, 2000) von einem Randphänomen ins Zentrum des Lernprozesses gerückt; vgl. Wray (2000: 466): „[...] from dealing with a peripheral set of slightly awkward idioms, we shift to the possibility that any quantity of our language could be formulaic.”

21 Vgl. die vorige Anm. Die Hypothese ist in ihrem Integrationsbemühen nicht neu. Schon in den frühen 70er Jahren gab es im Zusammenhang mit der audio-lingualen Methode Stimmen, die für eine Verbindung von *habit formation* und *cognitive code-learning* plädierten; vgl. z.B. den Aufsatz von Elisabeth Ingram in IRAL (1971).

über den kreativen Umgang mit vorgefertigten sprachlichen Einheiten sagt:

“One is first struck by the fixity and regularity of phrases, then by their flexibility and variability, then by the characteristically creative extensions and adaptations which occur.” (1991: 104)

Langacker (1999) verwendet die Termini *pattern*, *scheme* und *template* nebeneinander und versucht überdies, auch den überkommenen Begriff der Regel in den Zusammenhang zu integrieren:

“[...] linguistic patterns occupy the entire spectrum ranging from the wholly idiosyncratic to the maximally general.” (92)

“[...] language is described as a structured inventory of conventional linguistic units [...] which are either directly manifested as parts of actual expressions, or else emerge by the processes of abstraction (schematization) and categorization.” (98)

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

2.2.2. Unterrichtspraktische Realisierung

Wie kann nun im Unterricht die Form und Inhalt verknüpfende kommunikative Lerneinheit in ihrer Bauweise, ihrer Variabilität und der multiplen Verwendbarkeit ihrer Bauteile für die Lernenden so transparent werden, dass sie in ihrem Strukturschema erkannt, gelernt und für den Transfer verfügbar wird?

Bei der Erarbeitung der ‚Eigentexte‘, die die Äußerungswünsche der Lernenden versprachlichen, liefert der Lehrende nur die Teile, die die Lerngruppe nicht selbst durch zunächst bewusste Übertragung von schon gelernten Elementen auf die nun benötigten finden kann. Diese Transferleistung betrifft immer lexiko-grammatische Struktureinheiten (unterschiedlicher Größe), die für die Lernenden fest mit einem bestimmten Inhaltskonzept verbunden sind. Die Lernenden greifen also auf konkrete, im Gedächtnis verankerte kommunikative Lerneinheiten zurück, die sie in ihrer schematischen Abstraktion als Modell für die neue Lerneinheit insgesamt oder in ihren Teilen benutzen. Eventuell fehlende Lexeme, die der Lehrende liefert, werden dann von ihnen morpho-syntaktisch ein- und angepasst, wobei die grammatischen Kategorien vor allem in ihrer semantischen Funktion als Ausdruck wiederkehrender Wirklichkeitsbezüge gesehen werden.

Elemente, die eine neue lexiko-grammatische Einheit bilden, werden in ihrer formelhaften Fixiertheit gegeben, aber sofort in ihrer Strukturiertheit analysiert. Präpositionen werden also z.B. nicht als Einzelwörter genannt, sondern nur innerhalb bestimmter Fügungen (mit Verben + Objekten oder mit Artikel + Substantiv), da nur die Fügung als Ganze ein Inhaltskonzept (z.B. eine Tätigkeit oder eine Zeit-/ Ortsbestimmung) ausdrückt. Das dahinter stehende Bildungsprinzip (z.B. frz. *en France* = *en* + weibliche Ländernamen für die Versprachlichung von entsprechenden Ortsangaben) wird erhellt und so für den Transfer verfügbar gemacht.

Besondere Aufmerksamkeit ist den Fällen zu widmen, wo Muttersprache und Fremdsprache unterschiedliche Strukturen benutzen. Hier muss die formale Unterschiedlichkeit auch auf sprachspezifische Konzeptualisierung, und das heißt unterschiedlich strukturierte Inhaltskonzepte, bezogen werden. Auf diese Weise lässt sich das angestrebte ‚Denken in der Fremdsprache‘ erreichen.

Abstraktionsprozesse können zwar individuell verschieden und mehr oder weniger bewusst ablaufen, doch kann auf ihre Initiierung durch den Lehrenden nicht verzichtet werden. Wenn sie unterbleiben und keine abstrakten Schemata und Kategorien aus dem konkreten Sprachverwendungsbeispiel gebildet werden, dann ist der gesamte Lernprozess gefährdet, denn dann erstarren die Lerneinheiten zu unproduktiven Formeln.

Die lexiko-grammatischen Struktureinheiten stellen gleichzeitig auch rhythmische Einheiten dar. Die jeder Sprache innewohnenden prosodischen Gliederungssignale können in ihrer förderlichen Wirkung auf den Sprachlernprozess²² dadurch voll nutzbar gemacht werden, dass die Entsprechung von *unité de sens* und *unité rythmique* (Wioland 1991) bewusst als Lernverfahren eingesetzt wird. Das bedeutet konkret, dass die Lernenden bei der Erarbeitung der kommunikativen Lerneinheiten deren Gliederung in Sinnkonstituenten gleichzeitig auch als rhythmische Gliederung erfahren. Das prosodisch richtige Artikulieren der rhythmischen Einheiten basiert z.B. in der französischen (wie auch in der englischen) Sprache auf der Beachtung der Pausenverteilung, der Akzentuierung, der Bindungs- und Schwachtonphänomene sowie der für die zusammenhängen-

22 Auf die Bedeutung der rhythmischen Gliederung der Rede nicht nur für den Erstspracherwerb, sondern auch für den Erwerb weiterer Sprachen hat Gudula List im Rahmen ihres Beitrags beim Jenaer Symposium hingewiesen.

de Rede spezifischen Lautrealisierungen, die sich beträchtlich von der Phonetik des Einzelwortes unterscheiden können.²³

Die Beherrschung der prosodischen Gesetzmäßigkeiten bei der Produktion legt außerdem die Grundlagen für das Hörv Verstehen. Wenn den Lernenden die typischen Merkmale gesprochener Sprache aus ihrer eigenen Sprechfähigkeit bekannt sind, wird es ihnen auch viel leichter fallen, die gehörte Lautkette in Sinneinheiten zu zerlegen und damit die größte Hürde beim Verstehen gesprochener Sprache zu überwinden (Segermann 2003).

Die so eingeführte Klanggestalt der kommunikativen Lerneinheiten²⁴ geht der Schriftgestalt grundsätzlich voraus.²⁵ Diese wird dann allerdings sofort danach von den Lernenden selbst – mehr oder weniger selbständig – erstellt. Diese Art des Umgangs mit dem Schreiben wird möglich, sofern den Lernenden die Graphem-Phonem-Korrespondenzen (GPK) der Fremdsprache in ihrer eigengesetzlichen Systematik²⁶ von Anfang an bewusst gemacht werden.²⁷ Aufbauend auf dieser ersten Ebene der Laut-Schrift-Zuordnung prägen die Lernenden sich auf der zweiten Ebene Wortbilder ein (s. dazu weiter unten), um schließlich auf der dritten Ebene den prosodischen Einheiten der Lautkette die entsprechende Schriftgestalt zuzuordnen. Durch die gleichzeitige und zuordnende Repräsentation der Sprache sowohl im mündlichen wie im schriftlichen Medium kann die

23 Prosodische Phänomene werden vor allem auch in der Lehrerbildung eher vernachlässigt. Der übliche Phonetikkurs müsste z.B. um die suprasegmentalen Phänomene in der gesprochenen Rede erweitert werden.

24 Hier hat sich ein dreimaliges Chorsprechen bewährt, bei dem der Lehrer sich immer weiter zurücknimmt und auch die ängstlichen Schüler am Ende voll einstimmen. Eine ausführliche Beschreibung der Unterrichtsverfahren des Jenaer Reformkonzeptes findet sich bei den Materialien des Internet-Forums (s. Fn. 8).

25 In den ersten drei bis vier Französischstunden wird allerdings rein mündlich gearbeitet. Danach folgt eine Einführung in die Verschriftlichung der bis jetzt gelesenen Äußerungen, wobei den bekannten Lauten bzw. Lautkombinationen die jeweiligen Grapheme bzw. Graphemkombinationen zugeordnet werden. Dem Lehrer liegt zu diesem Zweck eine systematische Zuordnungstabelle im Internet-Forum vor (s. Fn. 8).

26 Damit wird das uralte Problem der Interferenzen, also der Übertragung des muttersprachlichen Korrespondenzsystems auf die Fremdsprache, von vornherein ausgeschaltet.

27 Die Graphem-Phonem-Korrespondenzen waren bei den Neusprachlichen Reformern bekannt, gerieten danach jedoch wieder weitgehend in Vergessenheit (vgl. Walter 1917).

Hilfestellung der Schrift voll ausgenutzt werden, ohne dass sie sich als Störfaktor für das Mündliche bemerkbar macht (Segermann 2004).²⁸

Der Analyseprozess in der Einführungsphase (d.h. bei der Erarbeitung der ‚Eigentexte‘), der die Fremdsprache allmählich in ihren spezifischen Gesetzmäßigkeiten fassbar macht, muss – sobald genug Textmaterial vorhanden ist – in eine von den Lernenden selbst zu leistende Systematisierung münden. Die erlernten strukturellen Bausteine werden so zusammengestellt, dass die zugrundeliegenden Muster (mit unterschiedlichem Abstraktionsgrad) für die Lernenden selbst sichtbar werden. Diese Art von Systematisierung respektiert jedoch weiterhin das Prinzip der Verknüpfung von Inhaltskonzepten mit lexiko-grammatischen Formentsprechungen. Es erfolgt also keine formale Zusammenstellung nach grammatischen Phänomenen, wie sie in den gängigen Grammatikbüchern zu finden ist. Die Systemisierungsaufgabe ist flexibel zu handhaben, da sie unter größtmöglicher Beteiligung der Lernenden geschehen soll. So entsteht aufgrund der versprachlichten Äußerungswünsche der Lernenden eine auf Inhaltskonzepte bezogene ‚Eigengrammatik‘. Auch die die Strukturen auffüllenden konkreten Inhaltswörter werden von den Lernenden selbst nach thematischen Gesichtspunkten in einem ‚Eigenwörterbuch‘ aufgelistet, allerdings nicht als Einzelwörter, sondern innerhalb von typischen Kollokationen (Verben + Substantiven, Adjektiven + Substantiven) oder Syntagmen. Dem Lehrenden müssen auch hier (in einem „Lehrbuch für Lehrer“²⁹) modellhaft mehrere Möglichkeiten für Schüler-Systematisierungen an die Hand gegeben werden.

Hinzu kommt noch die Systematisierung der Laut-Schrift-Entsprechungen, deren Gesetzmäßigkeiten die Lernenden sofort bei der Versprachlichung ihrer Äußerungswünsche schon gelernt haben, die sie jedoch später selbst noch einmal in einer systematischen Übersicht nachvollziehen. Sobald genug Textmaterial vorhanden ist, werden die Wörter, in denen ein bestimmter Laut oder eine Lautkombination durch ein bestimmtes Graphem oder eine Graphemkombination repräsentiert wird, in die selbst gefertigte Laut-Schrift-Tabelle eingetragen.³⁰

28 Damit könnte dem inzwischen verstummen, aber nie ganz geklärten Streit der 70er Jahre um die Priorität der Mündlichkeit ein Ende gesetzt werden.

29 Vgl. die Ausführungen zu einer neuen Lehrwerk-Konzeption in Segermann (2000b).

30 Dies ist die einzige Stelle, an der die Lernenden mit Einzelwörtern hantieren. Auch hier können diese jedoch wieder kontextualisiert werden, indem man die

2.3. Konzentration auf inhaltsbezogenes und strukturell relevantes Üben als Automatisierung von Sprachmustern vor allem für die mündliche Kommunikationsfähigkeit

Kurzerläuterung. An die Stelle des isolierenden Übens zur Aneignung der sprachlichen Teilsysteme (Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Orthographie) tritt ein an der realitätsnahen Sprachverwendung orientiertes, überwiegend mündliches Üben von Strukturmustern, die in Gesprächssituationen häufig auftauchen und daher den Lernenden beim Sprechen und Verstehen quasi automatisch zur Verfügung stehen sollten.

2.3.1. Unterrichtstheoretische Diskussion

- Vom Wissen zum Können oder vom deklarativen zum prozeduralen Wissen

Der in Theorie und Praxis immer noch weithin üblichen Differenzierung des Übens in ‚formzentrierte‘ vs. ‚inhaltszentrierte‘, ‚vorkommunikative‘ vs. ‚kommunikative‘ oder ‚formbezogene‘ vs. ‚mitteilungsbezogene‘ Übungen liegt ein fremdsprachenunterrichtliches Axiom zugrunde, das eine lange Tradition hat und heute sogar eine scheinbare Bestätigung durch neuere bezugswissenschaftliche Forschungsergebnisse erfährt. Gemeint ist das Modell der Überführung von Wissen in Können, das auf der lerntheoretischen Annahme beruht, dass zunächst ein Wissen über die Sprache erworben werden muss, das dann durch Üben in Können umzusetzen ist. Wissen über die Sprache heißt hier Systemwissen, also Wissen über die Gesetzmäßigkeiten der sprachlichen Teilsysteme, wie es von der traditionellen Sprachwissenschaft bereit gestellt wird. Können heißt kommunikative Sprachverwendung, die sich hier als Anwendung des Wissens versteht.³¹

Seine aktuelle Aufwertung verdankt dieses Überführungs-Axiom dem Prestige der sog. Kognitiven Wissenschaft. Diese Mega-Disziplin hat ein neues Wissenschaftsparadigma heraufgeführt, das *computation para-*

Lernenden die Fragen oder Antworten finden lässt, in denen die Wörter vorkamen.

31 Der Begriff ‚Anwendung‘ oder ‚application‘ ist mindestens seit dem 18. Jahrhundert belegt, vgl. z.B. den *Cours complet* (1754) von Mauvillon, wo in bezug auf die „exercices pratiques“ von der „manière d’appliquer les règles“ die Rede ist (Streuber 1915: 583).

*digm*³², demzufolge die Funktionsweise des Computers kognitive Prozesse simuliert, die sich im menschlichen Gehirn abspielen und die sich der direkten Beobachtung entziehen. Dazu gehört vor allem auch der Umgang mit Sprache. Der Mensch wird – analog zum Computer – als Informationsverarbeitungssystem modelliert, das Daten als sog. deklaratives Wissen speichert, die dann aufgrund von prozeduralem Wissen verarbeitet werden³³. Nach diesem Modell wird auch der fremdsprachliche Lernprozess als Anwendung oder Überführung des deklarativen sprachlichen Wissens in prozedurales Wissen (= Können) aufgefasst.³⁴ Das Begriffs-

- 32 George A. Miller unterschied schon 1974 drei aufeinanderfolgende Stufen der psycholinguistischen Wissenschaftsgeschichte: *association paradigm*, *communication paradigm*, *computation paradigm*. (Toward a third metaphor for psycholinguistics. In: Weimar, W.B. / Palermo, D.S. (Hrsg.): *Cognition and the Symbolic Processes*. New York).
- 33 Die beiden Begriffe ‚deklarativ‘ und ‚prozedural‘, die als engumschriebene Fachtermini vor allem in der Informatik begegnen, wurden von John R. Anderson (1983) in einem allgemeinen Modell zum Wissenserwerb verwendet. Danach vollzieht sich das Erlernen einer Fertigkeit (*skill*) grundsätzlich auf der Basis deklarativen Wissens (*"knowing that"*), das dann allmählich in prozedurales Wissen (*"knowing how"*) übergeht. Bemerkenswert ist allerdings, dass Anderson in den beiden der Sprache gewidmeten Kapiteln seines Buches die beiden Begriffe kein einziges Mal erwähnt. – In der modernen Gedächtnispsychologie werden beide Begriffe sehr viel differenzierter verwendet. Dort unterscheidet man zwischen deklarativen Gedächtnisinhalten (persönliche Ereignisse und Fakten sowie Konzepte und Abstraktionen, Funktions- und Strukturkenntnisse) und nondeklarativen Gedächtnisinhalten (Fähigkeiten und mentale Operationen, die nicht mit bewussten und verbalisierten Erinnerungen verbunden sind). Der nondeklarative Gedächtnistyp enthält u.a. eine ‚prozedural‘ genannte Unterkategorie, die motorische Fertigkeiten, die Fähigkeit zur perzeptuellen Differenzierung sowie allgemeine kognitive Fähigkeiten, wie z.B. Problemlösen, strategisches Handeln usw. beinhaltet, die alle nicht ohne Übung zu erwerben sind; vgl. Miltner / Weiß (1999).
- 34 Die Übertragung der Begriffe auf den Kontext der Fremdsprachendidaktik wurde zuerst von Dieter Wolff (1990) vollzogen. Als Beispiele für deklaratives Sprachwissen nennt Wolff die Wortformen und ihre Bedeutungen; prozedurales Sprachwissen ist dagegen das Wissen darüber, wie man Sprache verarbeitet oder produziert, z.B. Verfahren des Zugreifens (*retrieval procedures*) auf den verfügbaren Wortschatz oder der kontextuellen Bedeutungserschließung. Auch mit dem Strategiebegriff wird das ‚prozedurale Wissen‘ in Zusammenhang gebracht. Die Gefahr der Trivialisierung ist dabei unübersehbar; so bringt z.B. Manfred Arendt (1992) die Strategien und Techniken u.a. der Wortschatz- und Textarbeit mit dem neuen Begriff in Verbindung, ohne dadurch etwas wesentlich Neues zu sagen. Ähnlich trivial mutet es an, wenn in neueren Veröffentlichungen zur Fremdsprachendidaktik und Methodik die Rede ist von „sprachlichem Wissen in komplexen kognitiven Strukturen“, das „prozeduralisiert“ werden muss (Timm 1998: 31), oder davon, dass im ‚mentalen Lexikon‘ nicht nur Wörter gespeichert sind, sondern

paar „deklaratives – prozedurales Wissen“ scheint inzwischen weitgehend unhinterfragt³⁵ Eingang in die gängige fremdsprachendidaktische Terminologie gefunden zu haben.³⁶

- Kognitionspsychologische und neurologische Beiträge

Auch die kognitionspsychologischen Theorien der modularen Stufenmodelle mit ihren Speicher- und Prozessorkomponenten³⁷ unterstützen die Vorstellung von z.T. sogar eingekapselten Wissenssystemen als autonomen Modulen, deren Fähigkeit zur Interaktion in den verschiedenen Theorieentwürfen allerdings durchaus unterschiedlich bewertet wird. Doch auch bei konnektionistisch orientierten Theorien bleibt die Art und Weise des Funktionierens der Prozessoren weitgehend ungeklärt – ein Problem, ohne dessen Lösung das Verhältnis von Wissen und Können im Sinne eines prozeduralisierten Wissens auf ungesicherten Grundlagen beruht.³⁸

Das wachsende Prestige der Neurolinguistik lässt deren Forschungsergebnisse neuerdings auch für die Fremdsprachendidaktik attraktiv erscheinen – werden hier doch Erkenntnisse nicht nur über die psychische Realität der linguistischen Theorien, sondern über deren biologische, hirn-

auch ‚prozedurales Wissen‘ im Sinne von ‚Verfahrensweisen für die Benutzung dieser Wörter‘ (1998: 273).

35 Vgl. jedoch die Kritik an der unreflektierten Übernahme der Begriffe bei Grotjahn (1999: 138 f.).

36 Auch Günther Zimmermann (1997) bedient sich wie selbstverständlich dieser Begriffe und schlägt mit ihrer Hilfe die Brücke zwischen seinen 1969 geäußerten Gedanken zu einem ‚fremdsprachendidaktischen Lehrphasenmodell‘ und dem kognitivistischen Lernphasenmodell mit seinem durch eine *Interface*-Regelung ermöglichten Übergang ‚von dem bewusstseinspflichtigen und nur relativ langsam abrufbaren deklarativen Wissen zu dem i.a. nicht mehr bewussten und automatisierten prozeduralen Wissen‘ (106).

37 Die Speichermodule beherbergen das ‚mentale Lexikon‘ und das Welt-/ Situationswissen; als Prozessormodule werden der für die vorsprachliche Konzeptbildung verantwortliche *Conceptualizer*, der die grammatische und phonologische Enkodierung besorgende *Formulator* und der zur artikulatorischen Realisierung führende *Articulator* unterschieden. Vgl. das an Fodor und Garrett orientierte Sprachverarbeitungsmodell von W. Levelt (1989).

38 Vgl. Levelt (1989) sowie die Übertragung des Modells auf den Fremdspracherwerb durch De Bot (1992). Für die Darstellung der Problematik s. Bierwisch / Schreuder (1992: 24): „The choice of lexical items as a constitutive process of language production cannot be construed as a straight mapping that triggers simple entries of a fixed list by means of clear-cut matching concepts.“

physiologische, neuronale Realität erwartet. Die bisherigen Ergebnisse sind allerdings in bezug auf unsere Fragestellung ambivalent. Zwar ist (laut Braitenberg / Pulvermüller, 1992) „die in der theoretischen Linguistik angenommene modulare Organisation des Sprachsystems empirisch“ kaum zu rechtfertigen³⁹, doch wird an dem aus der traditionellen Sprachwissenschaft überkommenen grundsätzlichen Unterschied zwischen Lexikon und Grammatik als Prämisse festgehalten. So werden z.B. problemlos neuronale Verbindungen zwischen lexikalischen Sprachelementen und Umweltrepräsentationen (die den oben diskutierten Inhaltskonzepten entsprechen) angenommen. Bei den grammatischen Elementen erscheinen solche Verknüpfungen mit Bedeutungen jedoch als nicht erwartbar:

„Es ist, als ob im Gehirn bestimmte kategoriale Markierungen der Inhaltsmorpheme zusammen mit den Funktionswörtern eine eigene Welt bilden, in der besondere Regeln gelten. Diese Regeln sind offenbar im Spiel, wenn aus Wörtern Sätze gebildet werden.“ (Braitenberg / Pulvermüller 1992: 112)

- Zur möglichen Relevanz einer neuronalen Verknüpfungstheorie

Dennoch ist es gerade die Vorstellung der neuronalen Netzwerke, die dazu beitragen könnte, die Dichotomie von Wissen und Können aufzuheben zugunsten einer flexibleren Beschreibung der unterschiedlichen sprachlichen Funktionen. Wenn man diese Funktionen nicht mehr als objekthafte statische Gebilde ansieht, sondern als neuronale Verknüpfungsprozesse zwischen hierarchisch organisierten, funktionalen Ebenen von Zellverbänden⁴⁰, dann verlieren auch die Begriffe Wissen und Können im Sprachlernprozess ihre trügerische Bestimmtheit und lösen sich auf in neuronale Aktivitäten⁴¹, die vielfältige Verknüpfungen zwischen sprachlichen und nicht-

39 So die Neurologen V. Braitenberg und F. Pulvermüller vom Max-Planck-Institut Tübingen 1992 in einer vorsichtig formulierten Antwort auf die Fragestellung: „Ist die in der theoretischen Linguistik angenommene modulare Organisation des Sprachsystems empirisch gerechtfertigt?“

40 Die *cell assemblies* wurden schon Ende der 40er Jahre von dem Neurologen D.O. Hebb (1949) als funktionale Einheiten anstelle einzelner Neuronen angenommen, die als einzelne für Störungen viel zu anfällig wären (The Organization of behavior. New York).

41 Langacker (1999) neigt eindeutig zu dieser Auffassung: „From the processing standpoint, language must ultimately reside in patterns of neurological activity. It does not consist of discrete objects lodged in the brain.“ (95) und: „[...] the meanings of grammatical constructs represent complex categories, comprising multi-

sprachlichen funktionalen *cell assemblies* zulassen.⁴² Dann erscheint die Interaktion zwischen formalen und inhaltlichen Funktionen, zwischen Bedeutung und Regel und auch zwischen Kognition und Emotion als praktisch gegeben und nicht mehr als theoretisch problematisch.

Eine solche neuronal zu denkende Verknüpfungstheorie kann die didaktische Aufmerksamkeit darauf richten, durch welche unterrichtlichen Impulse die formalen Gesetzmäßigkeiten der Sprache (die zweifellos an einer bestimmte Stelle des Gehirns lokalisiert⁴³ sind) mit den von der sprachlichen Form repräsentierten Bedeutungskonzepten (die an einer anderen Stelle, wahrscheinlich sogar aufgrund ihrer multisensorischen Assoziationen an mehreren Stellen aktiviert werden) sowie mit den in der konkreten Kommunikationssituation zwangsläufig wirksamen emotionalen Faktoren⁴⁴ (die wiederum ihre eigenen Lokalisierungen haben) in ein Zusammenspiel gebracht werden, das der Vielfalt der neuronalen Aktivitäten in der Wirklichkeit der Sprachverwendung entspricht. Die einseitige Aktivierung nur bestimmter funktionaler Neuronenbündel wäre unter dieser Perspektive als wenig effektiv einzuschätzen.

- Die Vagheit des Wissensbegriffs

Das formorientierte Üben, das die fremdsprachlichen Formen nur unter dem Aspekt ihrer systematischen Regelmäßigkeit aktiviert, muss unter dem neurologischen Aspekt als einseitig erscheinen. Die vorher erworbenen (vor allem) grammatischen Kenntnisse werden abgerufen, um die

ple values linked by relationships of elaboration and extension to form a network.“ (23)

42 Vgl. die ausführliche Darstellung einer neurokognitiven Sprachtheorie von Sydney M. Lamb (1999).

43 Die empirisch vielfach bewiesene neuronale Lokalisierung bestimmter funktionaler Zentren im Neocortex kann also mitnichten als Stützung der Modularitätshypothese angeführt werden, auch wenn diese Lokalisierung sehr differenziert erfolgt; so ist z.B. nachweisbar, dass die die Morpho-Syntax betreffenden Funktionen beim Erstspracherwerb sowie beim frühkindlichen Zweitspracherwerb in einer anderen Gehirnregion angesiedelt werden als bei späterem Zweit- oder Fremdspracherwerb (vgl. Albert / Obler 1978).

44 „Empfindungen bestimmen nicht unwesentlich, wie der Rest des Gehirns und die Kognition ihre Aufgaben wahrnehmen. Ihr Einfluß ist immens.“ So der Neurologe Antonio R. Damasio (1995 / 1997: 219) in seiner Theorie der somatischen Marker, die jeder neuronalen Aktivität, also auch den kognitiven Prozessen, beim Durchgang durch das sog. limbische System eine positiv/negativ-Färbung verleihen.

meist in Lückentexten einzusetzenden richtigen Formen zu finden. Intendiert ist die Anwendung des Wissens. Wie der Lernende, der die Aufgabe bewältigt, zu seiner richtigen Lösung kommt, bleibt allerdings im Dunkel des Lernerhirns verborgen. Ob er sich tatsächlich das vermittelte grammatische ‚Wissen‘ vergegenwärtigt oder ob er die passende Form aufgrund eines ganz anderen ‚Wissens‘ einsetzt, ist auch durch empirische Untersuchungen mit Einsatz introspektiver Verfahren schwer zu ermitteln.

Der Wissensbegriff als solcher ist also viel zu ungenau, zu wenig empirisch abgesichert, als dass er in einem so zentralen methodischen Bereich wie dem des Übens als bestimmender Faktor für die Konzeption von Übungen eingesetzt werden dürfte. Neben dem verbalisierbaren, bewussten ‚Wissen‘ gibt es offenbar noch kaum untersuchte (und auch schwer untersuchbare) kognitive Prozesse, die sich unterhalb der Schwelle des hellen Bewusstseins abspielen – in dem großen Bereich des *cognitive unconscious*.⁴⁵ Diese impliziten, vom Bewusstsein unabhängigen kognitiven Prozesse könnten beim Lernen wie bei der Wahrnehmung und der Repräsentation im Gedächtnis eine sehr viel größere Rolle spielen als bisher angenommen.⁴⁶ Vor allem scheinen die Beziehungen zwischen den verschiedenen sprachlichen Verarbeitungs- und Aktivierungsmodi beim Fremdsprachenlernen sehr viel komplexer, als dass sie von einem linear-konsekutiven Modell erfasst werden könnten, das auf der Annahme der Überführung von ‚Wissen‘ in ‚Können‘ oder von ‚deklarativem Wissen‘ in ‚prozedurales Wissen‘ basiert.

45 Der dem bipolaren abendländischen Denken widersprüchlich erscheinende Begriff wurde von dem Kognitionspsychologen Arthur S. Reber (1993) geprägt.

46 Ein markantes Beispiel für die Relevanz unbewusster Kognitionsprozesse ist der Mutterspracherwerb. Lamb (1999) vergleicht den Spracherwerb in seiner Komplexität und seiner Mühelosigkeit mit dem Erwerb des Sehvermögens und verbindet dies mit einer Kritik am schulischen Spracherwerb: „In either case, it would be a mistake to suppose that the learning involved is like that which college students and scholars consider to be intellectual feats. For all their complexity, these mental subsystems are acquired by virtue of the almost automatic functioning of a vast network whose very nature is to acquire information (by building connections) as effortlessly as possible. The treatment of foreign language study in most schools and colleges, where it tends to be treated more as intellectual investigation than as absorption of information through automatic mental processes, usually misses this important fact.” (8)

- Der geringe Lerneffekt formaler Übungen

Das im Hinblick auf die Unterrichtspraxis schwerwiegendste Argument gegen das Überführungs-Axiom ist jedoch die empirisch vielfach feststellbare Tatsache, dass der Gewinn aus diesen wissensbasierten Übungen relativ gering ist, und zwar sowohl für das ‚Wissen‘ wie für das ‚Können‘. Der im ‚Wissen‘ Schwache wird durch die Übung kaum zur besseren Beherrschung des anstehenden sprachlichen Problems geführt. Streng genommen findet hier lediglich ein Überprüfen des Lernstands statt, kein übendes Lernen. Die Aktualisierung des verfügbaren ‚Wissens‘ unterliegt dagegen sehr komplexen Bedingungen und kann sich auf vielfältige Weise ereignen. Die in den formzentrierten Übungen verlangte (aber auch vom erfolgreichen Schüler keineswegs unbedingt genutzte) Art ist nur eine Möglichkeit, und zwar eine sehr beschränkte, da sie nur die Formen in ihren kategorialen Markierungen aktiviert, also nur das abstrakte System, so dass die Wirklichkeit der Sprachverwendung ausgeblendet bleibt.⁴⁷

Der Ertrag des formbezogenen Übens für das ‚Können‘ wird – nicht zuletzt aufgrund der unzufriedenen Stimmen aus der Praxis – auch in der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur wieder zunehmend diskutiert⁴⁸ und durch empirische Untersuchungen zu erhellen versucht.⁴⁹ Auffällig ist hier allerdings die Tatsache, dass die Untersuchungsdesigns in ihrer Mehrzahl von einem eingeschränkten, nämlich dem systemlinguistischen Kognitionsbegriff ausgehen und sich meist an rezeptiven Verstehensprozessen, nur selten an der spontanen Textproduktion orientieren⁵⁰. Solan-

47 Wenn im Zusammenhang mit dem formalen Üben von ‚Automatisierung‘ die Rede ist, dann kann sich dies höchstens darauf beziehen, dass man die Kenntnisse oder Regeln schneller abrufen kann, jedoch nicht darauf, dass man die Fremdsprache dadurch schneller und richtiger gebrauchen kann, um zu kommunizieren.

48 St. D. Krashens Behauptung einer unüberbrückbaren Kluft zwischen *acquisition* und *learning* ist in diesem Zusammenhang nicht mehr als eine Hypothese. Dass sie in ihrer provozierenden Radikalität Gegner und Befürworter auf den Plan gerufen hat, hängt weniger mit wissenschaftlichen Beweisen als mit der Tatsache zusammen, dass Gegner und Befürworter unterschiedliche subjektive Erfahrungen (mehr negativer bzw. mehr positiver Art) mit dem fremdsprachlichen Formalunterricht gemacht haben.

49 Vgl. zur Diskussion u.a. Eckert (2000), dort auch weiterführende Literatur.

50 Bezeichnend ist z.B., dass auch bei den „Textproduktionsaufgaben“ die systemlinguistische Interpretation als einzige in den Blick kommt, so wenn für die über mehrere Zwischenstufen verlaufene, schließlich erfolgreiche Produktion von *Tu t'es souvenu* (als Pendant zu *You remembered*) durch anglophone Lerner kon-

ge der fremdsprachendidaktische Forschungshorizont in diesen engen Kategorien befangen bleibt (die ihrerseits mit den Axiomen der grammatischen Progression⁵¹ und des Wortes als Lerneinheit zusammen hängen), sind kaum weiterführende Handlungsempfehlungen für die Praxis zu erwarten. Es fragt sich jedoch, ob unser Fremdsprachenunterricht es sich – angesichts der vermehrten motivationalen Schwierigkeiten – weiterhin leisten kann, einen beträchtlichen Zeitanteil für eine Art von formzentriertem Üben zu investieren, von der zumindest zweifelhaft ist, ob sie denn überhaupt die ihr zugedachte ‚vorbereitende‘ Funktion erfüllen kann.

Die Alternative, ganz auf solche formorientierten Übungen zu verzichten und sich statt dessen auf die Automatisierung der Verknüpfung von lexiko-grammatischen Struktureinheiten mit konzeptuellen Sinneinheiten zu konzentrieren, erscheint – das haben die ausführlichen vorigen Ausführungen gezeigt – theoretisch alles andere als abwegig. Doch liegt die eigentliche Beweiskraft nicht in der Theorie, sondern in der Praxis.

2.3.2. Unterrichtspraktische Realisierung

Die Übungsphase steht zwischen der Einführungsphase und der Systematisierungsphase. Sie setzt die gleiche Lernhaltung voraus, die auch für die anderen Phasen bestimmend ist, nämlich die Erfahrung von sprachlichen Strukturen als Ausdruck von Inhaltskonzepten. Während die beiden anderen Phasen eher durch analytische Lernprozesse zu charakterisieren sind, zeichnet sich das vorgeschlagene Üben vor allem dadurch aus, dass hier Formentsprechungen für Sinnkonzepte ‚automatisiert‘ werden, und zwar in dem Sinne, dass sie quasi als Fertigteile unmittelbar abrufbar sind. Welche Lernprozesse sich im Kopf des Lernenden jeweils abspielen,

statiert wird: „Die hierfür erforderliche zusammengesetzte Vergangenheitsform des *passé composé* zusammen mit der Konjugation und reflexiven Verwendung eines unregelmäßigen Verbs stellt hohe Anforderungen an die Lerner.“ (Eckerth 2000: 22) Diese Horizontverengung folgt in einem *circulus vitiosus* aus einem nach systemlinguistischen Prämissen erfolgenden Unterricht, der keinen Raum lässt für mögliche andere Arten des Formenlernens. So könnte die lexiko-grammatische Einheit *Tu t'es souvenu* als formales Pendant zu dem damit ausgedrückten Inhaltskonzept sich im Kopf des Lerners auch an einer vorher gelernten Formulierung orientieren, die in gleicher Weise strukturiert ist und damit als schematisches Muster figuriert. Die „Anforderungen“ an die kognitive Verarbeitungskapazität des Lerners würde sich damit beträchtlich verringern.

51 Vgl. z.B. Eckerths Bemerkung, dass sich bei Textkonstruktionsaufgaben „natürlich das Problem der Progression“ stelle (2000: 23).

bis dieses Ziel erreicht ist, bleibt dem lernenden Individuum überlassen. Doch kann die Aufgabenstellung durchaus dazu beitragen, den Anteil des Bewusstseins bei der Aktivierung der für den Versprachlichungsprozess erforderlichen Faktoren zu reduzieren.⁵² Zwar muss das der Übung zugrunde liegende (und vorher erklärte) modellhafte Strukturschema in seiner Bauweise und seinen kategorialen Markierungen zunächst als solches bewusst realisiert werden – bei der Übung selbst müssen die artikulierten Äußerungen jedoch in ihrer konkreten Ausfüllung als fixierte Gebilde ins Gedächtnis eingehen.

Das Grundlagenmaterial für diese Übungen bilden Strukturmuster, die zu einem großen Teil aus den 'Eigentexten' ausgewählt werden, und zwar unter dem Gesichtspunkt ihrer Relevanz für die mündliche Kommunikation.⁵³ Was häufig gebraucht wird, muss weitgehend automatisiert sein, um ein flüssiges Gespräch zu gewährleisten. Da der Übungseffekt vor allem aus der Wiederholung desselben Musters folgt, sind die Übungen so zu gestalten, dass dieselbe Struktur in unterschiedlicher lexikalischer Füllung mehrfach vorkommt. Das Inhaltskonzept, das durch dieses Strukturmuster versprachlicht wird, bleibt dagegen dasselbe, denn nur so ist die Verknüpfung von lexiko-grammatischen Struktureinheiten mit konzeptuellen Sinn-einheiten gewährleistet.

So lässt sich z.B. das Inhaltskonzept „Identifizierung einer Sache“ mit Hilfe der Struktur eines Relativsatzes versprachlichen. Diese pragmatische Funktion der Struktur wird z.B. in folgenden Sprechaktsequenzen⁵⁴ deutlich und für den Lernenden fassbar:

-
- 52 Eine gelegentliche „Monitorfunktion“ im Sinne eines bewussten Rückgriffs auf gelernte ‚Wissensbestände‘ ist sogar bei Muttersprachlern nicht ganz auszuschließen, so wenn z.B. der Franzose bei der Veränderung des Partizips sich des Geschlechts des Substantivs vergewissert (*la réplique que tu m'as faite*). Das gleiche Phänomen ist auch beim Gebrauch des deutschen Possessivpronomens festzustellen (das Zusammenspiel ... und seine Auswirkungen).
- 53 Hier muss wiederum ein Pool (für den Lehrenden) geschaffen werden, in dem Modellübungen für die häufigsten Grundstrukturen der Fremdsprache zusammengestellt sind. Für das Französische ist diese Arbeit, die auch größere mündliche Textkorpora umfasst, inzwischen in Jena in Angriff genommen worden. Die Ergebnisse werden in dem erwähnten Internet-Forum (s. Fn. 8) zur Verfügung gestellt.
- 54 Neben dem Frage-Antwort-Schema sind auch andere Sequenzen denkbar, wie z.B. Aussage – Kommentar dazu; Frage – Gegenfrage usw.

Sprechsituation: „Jemand weiß nicht (oder tut so), um welche Gegenstände es sich handelt“

<i>Tu as apporté le livre?</i>	<i>Quel livre?</i>	<i>Le livre q u e je t'ai prêté</i>
<i>Tu as vu le film?</i>	<i>Quel film?</i>	<i>Le film q u 'on a donné hier soir à la télé.</i>

Es ist anzustreben, die Lernenden mit ihren Ideen daran zu beteiligen, sich entsprechende Situationen auszudenken. Eventuell sind steuernde Substantive oder Auswahlverben vorzugeben, die ein Relativpronomen als Objekt der Handlung verlangen oder auch – in der darauf folgenden Übung bzw. in einer Mischübung – als handelndes Subjekt (wenn die Form der Relativpronomen, wie hier im Französischen, unterschiedlich ist). Statt inhaltlich voneinander unabhängiger Sätze ist auch ein zusammenhängender Dialog denkbar.

Um motivierende Übungssätze oder -texte mit gestalten zu können, müssen den Lernenden die jeweiligen Inhaltskonzepte bewusst sein und ihre Versprachlichung im Rahmen ihrer eigenen Äußerungswünsche als notwendig erscheinen. Hierin liegt der entscheidende Unterschied zu den formzentrierten Übungen in den Lehrbüchern oder den grammatischen Übungsbüchern. Dort sind z.B. zwei Sätze in einen Hauptsatz und einen untergeordneten Relativsatz umzuwandeln – gemäß der Beschreibung im Grammatikbuch, wonach „das Relativpronomen im untergeordneten Satz eine Nominalgruppe (vertritt), die die gleichen Lebewesen, Dinge oder Sachverhalte bezeichnet wie die Nominalgruppe, von der der Relativsatz abhängt“.⁵⁵

On va au restaurant. Le restaurant est près de l'abbaye. > On va au restaurant q u i est près de l'abbaye.⁵⁶

Voilà une B.D. Tu n'as pas encore cette B.D. > Voilà une B.D. q u e tu n'as pas encore.⁵⁷

Solche Beispielsätze bleiben für die Lernenden ohne Leben, ohne Wirklichkeitsbezug. Sie können sie sich daher auch kaum einprägen. Die Lehrbuchübungen werden folglich nicht mündlich, sondern fast immer schriftlich bearbeitet. Dadurch wird allerdings gleichzeitig die wertvolle Möglich-

55 Klein / Kleineidam (1983: 94): Grammatik des heutigen Französisch. Stuttgart, Kap. „Die Pronomen“.

56 Etapes, Bd. 1, Schülerbuch, S. 65 (Unité 6).

57 Etapes, Bd. 1, Schülerbuch, S. 95 (Unité 9).

keit vertan, dass sich die Lernenden die fremdsprachlichen Strukturen einprägen.

Dieser Prozess des Einprägens wird – entgegen einer weit verbreiteten Annahme – gerade durch die Mündlichkeit begünstigt. Die rhythmische Gliederung von Äußerungen, die – wie oben ausgeführt – immer zugleich eine Sinngliederung ist, fördert „auf Grund der sensu-motorischen Kopplungs- und Rückkoppelungsverfahren“ (List 2003: 126) das Einschleifen des melodischen Musters, das der jeweiligen Äußerung zugrunde liegt. Es handelt sich hier jedoch nicht um ein mechanisches Einschleifen, das die *pattern practice* der 60er und 70er Jahre trotz der situativen Einbettung der Übungen nur allzu oft charakterisierte.⁵⁸ Entscheidend ist, dass die Lernenden die zu übenden Strukturen als Versprachlichung von nachvollziehbaren Inhaltskonzepten empfinden und dass die Länge der Formulierungen ihre Gedächtniskapazität nicht übersteigt. Die dialogische Anlage der Übungen sorgt dafür, dass durch das auf Sinn ausgerichtete Dekodieren der Lautkette die prosodischen Merkmale auch rezeptiv trainiert werden, um das Hörverstehen zu fördern.

Die mündliche Arbeitsweise kann durch die Sozialform der Partnerarbeit mit einem Maximum an Sprechfähigkeit des einzelnen Schülers verbunden werden. Die Kontrolle geschieht z.B. dadurch, dass die Partner bei Bedarf durch einen Blick auf Karteikarten mit den schriftlichen Äußerungen die Richtigkeit gegenseitig bestätigen oder korrigieren.⁵⁹

2.4. Steigerung der Äußerungs- und Verstehensmotivation durch persönlich bedeutsame Inhalte

Kurzerläuterung. Wenn die im Unterricht eingesetzten fremdsprachlichen Texte von den Funktionen der Einführung neuer sprachlicher Formen und der Reproduzierbarkeit durch die Anwendung dieser neuen Formen befreit werden, kann der Text wieder seine eigentliche kommunikative Funktion erfüllen, die darin besteht, Inhalte zu vermitteln, die für die Lernenden persönlich bedeutsam sind, und zwar sowohl in den produzierten Texten

58 Eine gewisse Ähnlichkeit mit der *pattern practice* ist unverkennbar. Hauptunterschiede sind die vorherige Analyse, die Inhaltsbezogenheit, die Einbeziehung der Lernenden in die Konstruktion der Übungen, die differenziertere lernpsychologische Basis und der Umfang der möglichen Veränderungen des Strukturmusters.

59 Solche Karteikarten (mit Verschriftung oder auch mit Bildimpulsen) sind vielfältig einsetzbar. Sie gewährleisten die Wiederholbarkeit, die Kontrolle, die Impulsgebung und die Grundlage für weitere Übungen.

(d.h. den von ihnen gesprochenen oder geschriebenen sprachlichen Äußerungen) als auch in den rezipierten Texten (d.h. den von ihnen gehörten oder gelesenen sprachlichen Äußerungen).

2.4.1. Unterrichtstheoretische Diskussion

- Durchgängige Inhaltsmotivierung

Eine ausreichende Motivierung zum Erlernen der Fremdsprache ist am besten über den Inhalt zu erreichen. Der fremdsprachendidaktische Fachdiskurs kreist seit langem um diesen Grundsatz und hat dazu auch eine Reihe von Vorschlägen entwickelt. So wird z.B. dem sog. bilingualen Sachfachunterricht zugute gehalten, dass er aufgrund seiner sachlich interessierenden Inhalte sowohl die Motivation für das Verstehen der Texte als auch die Bereitschaft, darüber zu sprechen, bei den Lernenden steigern könnte. Im sog. *creative writing* wird die Möglichkeit gesehen, die in den Lernenden schlummernde Phantasie und sprachliche Gestaltungskraft zu wecken und den Schreibprozess zu einem sprachschöpferischen Erlebnis werden zu lassen. Diese Art des Schreibens gehört zu den kreativen Unterrichtsverfahren, die nicht zuletzt auch deswegen allgemein empfohlen werden, weil sie die negativ konnotierte Lehrer- oder auch Lehrbuchzentriertheit zugunsten der vom Lehrplan geforderten Schülerorientierung verringern.

Als Haupthindernis für das Verstehen inhaltlich anspruchsvoller Texte und für die Ermutigung zum mündlichen und schriftlichen Formulieren gehaltvollerer Äußerungen wird dabei vor allem die mangelnde sprachliche Kompetenz angeführt, die sowohl Lehrende wie Lernende über kurz oder lang zu demotivieren droht.⁶⁰ Die bisher erörterten drei Unterrichtsprinzipien des Reformkonzepts könnten einen Ausweg aus diesem Dilemma weisen. Die durchgängige Inhaltsmotivierung und das (z.T. automatische) Verfügen über größere Lerneinheiten könnten die Lernenden früher und schneller zu einer Art der Sprachbeherrschung führen, die unmittelbar für die Zwecke sinnvoller Kommunikation verwertbar ist, also für das Äußern und Verstehen von interessierenden Inhalten.

60 Dieses uralte Problem artikuliert sich in der defätistischen Formulierung, der Schüler bleibe beim Umgang mit der Fremdsprache zwangsläufig unter seinem geistigen Niveau.

- Durchgängige Kommunikationshaltung gegenüber dem fremdsprachlichen Text

Dass eine gleichbleibende Haltung gegenüber dem Lerngegenstand sich günstig auf die Transfermechanismen des Lernprozesses auswirkt, kann als lernpsychologisch gesichert gelten. Unterschiedliche Haltungen – etwa die oben diskutierte Differenzierung zwischen form- und inhaltszentrierten Übungen – schaffen dagegen u.U. eine schwer zu überbrückende Kluft, die eine hemmende Wirkung auf den Transfermechanismus ausüben könnte. Dazu kommt das subjektive Empfinden der Lernenden. Der Übergang vom formalen Üben zum sog. ‚freien‘ Sprechen oder Schreiben wird als großer qualitativer Sprung empfunden. Die Anforderungen echter Kommunikation erscheinen um soviel komplexer als die, die für die Bewältigung der Mehrzahl der Übungen zu bewältigen sind, dass die Lernenden leicht frustriert werden, aus Angst vor Fehlern den Mut verlieren und sich z.T. weniger zutrauen, als sie vielleicht leisten könnten.

Die gleiche hemmende Distanz wird auch bei der Rezeption aufgebaut, wenn der Initiationsritus für das Verstehen fremdsprachlicher Texte anhand einer Lektionserarbeitung geschieht, bei der das Augenmerk des Lehrenden nicht vorrangig darauf gerichtet ist, welcher Inhalt hier durch Sprache übermittelt wird, sondern darauf, wie die unbekanntesten Vokabeln semantisiert werden können, wie das hier zu behandelnde grammatische Phänomen aus dem Textzusammenhang heraus erklärt werden kann, welche Fragen zum Inhalt von den Lernenden zu beantworten sind und welche Impulse zu geben sind, um eine Reproduktion des Textes zu erreichen.

Eine solcherart geführte Lerngruppe verbindet nach kurzer Zeit z.B. mit dem Lesen von fremdsprachlichen Texten eine Vorstellung, die sehr wenig mit der alltäglichen muttersprachlichen Lesepraxis zu tun hat. Die Kluft zwischen den beiden Leseprozessen wird so groß, dass es – Schülern wie Lehrern – als unzumutbar und didaktisch naiv erscheint, an fremdsprachliche Texte mit einer dem muttersprachlichen Lesen vergleichbaren Haltung heranzugehen. Beim Übergang von den Lehrbuchtexten zu Lektüretexten ist dann wiederum ein qualitativer Sprung zu vollziehen, der oft nur sehr unvollkommen gelingt und der wahrscheinlich den Hauptgrund dafür darstellt, dass auch in der sog. Lektürephase nur wenig Begeisterung für das Lesen festzustellen ist.

Die genannten, eine nicht zu unterschätzende Rolle spielenden psychischen Faktoren können dadurch ins Positive gewendet werden, dass die Lernenden – wie im Reformkonzept vorgeschlagen – möglichst in allen

Phasen des Lernprozesses die gleiche, durchgängig kommunikative Haltung gegenüber dem Lernobjekt, den zu produzierenden und zu rezipierenden Texten, einnehmen.

- Sprechen, Schreiben und Verstehen als ‚Selbstzweck‘.

Ein weiteres Spannungsverhältnis, das dem Lernfortschritt eher hinderlich ist, wird aufgebaut, wenn die kommunikativen Tätigkeiten zunächst als Vorwand für den sog. Spracherwerb, also das Vermitteln bzw. ‚Lernen‘ von Aussprache, Orthographie, Wortschatz und Grammatik oder auch als Vorwand für den sog. Kenntniserwerb im Bereich von Landeskunde, Textanalyse und Literatur benutzt werden, anstatt sie von Anfang an in ihrem Eigenwert, d.h. in ihrer Funktion für den mündlichen oder schriftlichen Austausch von Gedanken, Gefühlen, Erfahrungen, Erlebnissen usw. zu sehen und zu entwickeln.

Ein unmittelbar an der Kommunikationsfähigkeit in ihrer Komplexität ausgerichtetes unterrichtliches Sprachhandeln, das auf alle sog. vorbereitenden, an den linguistischen Teilsystemen orientierten Tätigkeiten bewusst verzichtet, ist allerdings solange allein auf den in der Praxis zu erbringenden Erfolgsbeweis angewiesen, wie die kognitionspsychologischen Theorien der Sprachverarbeitung (auf die sich die gegenwärtige Fremdsprachendidaktik beruft) an den isolierenden linguistischen Modellen festhält.⁶¹

Gibt man dagegen die theoretische Trennung zwischen Lexik und Grammatik zugunsten von lexiko-grammatischen Lerneinheiten auf, so lässt sich die bei den kommunikativen Sprachtätigkeiten erforderliche anspruchsvollere Sprachkompetenz als integrativer Prozess modellieren, bei dem die Lernenden die Fähigkeit trainieren und ausbauen, immer mehr Inhaltskonzepte immer eigenständiger mit den fremdsprachlichen Formentsprechungen zu verknüpfen, und zwar in beiden Richtungen, also sowohl bei der Produktion wie bei der Rezeption. Die Erfordernisse des sog.

61 Im Unterschied zu den von der damaligen Kommunikationstheorie inspirierten Enkodier- und Dekodiermodellen der 70er Jahre, die die Trennung zwischen phonologischer, syntaktischer und semantischer Kodierung als abstrakte Modellierung eines integrativen Prozesses ansahen, scheinen die gegenwärtigen psycholinguistischen Modelle die isolierende Verarbeitung der einzelnen Ebenen als psychische Realität vorauszusetzen. Vgl. z.B. die fremdsprachendidaktische Rezeption dieser Modelle bei Lütjeharms (1994), wo der Leseprozess in Worterkennung, syntaktische Analyse und semantische Analyse zerlegt wird und aufgrund dieser isolierenden Betrachtungsweise konsequenterweise auch isolierende Unterrichtspraktiken vorgeschlagen werden.

„Spracherwerbs“ werden dabei ebenso selbstverständlich abgedeckt wie der Erwerb landeskundlicher, literarischer und textanalytischer Kenntnisse, die mit dem Inhalt der Texte mehr oder weniger eng verwoben sind.

- „Natürliche“ Produktions- und Rezeptionsstrategien

Die Fokussierung auf den Inhalt der Äußerung, die es zu produzieren oder zu verstehen gilt, kann in den Lernenden all die Ressourcen mobilisieren, die ihnen aus der muttersprachlichen Kommunikation vertraut sind. Ohne inhaltlich motivierte Äußerungs- und Verstehensbereitschaft scheint es dagegen sehr problematisch, den Lernenden quasi als weiteres Lernobjekt Strategien und Techniken zu vermitteln, die sie im Fremdsprachenunterricht anwenden sollen. Dies wird durch die aktuelle Diskussion um Lernstrategien und Lerntechniken nur zu deutlich (vgl. Rampillon / Zimmermann 1997).

Bei den an eine natürliche Kommunikationshaltung gewöhnten Lernenden wird die Bereitschaft sehr viel größer sein, sich bei dem Versuch, ihre Äußerungsabsichten in der Fremdsprache zu verwirklichen, der Hilfsmittel zu bedienen, die sie auch in der Muttersprache bei Kommunikationsschwierigkeiten (in der Spracherwerbsphase, aber auch später noch) einsetzen. Zu solchen „natürlichen“ Produktionsstrategien (auf die selbstverständlich auch noch einmal aufmerksam gemacht werden kann) gehören z.B.: die Umschreibung oder Illustrierung eines Begriffs, für den das Lexem fehlt – die Flexibilität in der Wahl des verfügbaren Strukturmusters – das probierende Erfinden neuer analoger Wortbildungen. In der fremdsprachlichen Kommunikationssituation kommt die Möglichkeit hinzu, die Formulierungsschwierigkeiten durch entsprechende Wendungen explizit zu machen.

Die natürliche Kommunikationshaltung erleichtert außerdem den (impliziten) Rückgriff auf die Erfahrungen, die die Lernenden bisher in der Sprachwirklichkeit gemacht haben, z.B., dass Sprechen und Schreiben situationsgebunden, adressatenorientiert, textsorten- und diskursadäquat erfolgen muss, um von der Sprachgemeinschaft akzeptiert zu werden.⁶² Soweit diese Konventionen kulturspezifisch sind, müssen sie allerdings erklärt werden.

Bei den Rezeptionsstrategien gelten die gleichen Voraussetzungen. Hier hat die kognitionspsychologische Leseforschung, ausgehend vom mutter-

62 Es liegen hier im Grunde die gleichen Voraussetzungen vor wie bei den Rezeptionsstrategien, wo sie allerdings zur Zeit ausführlicher diskutiert werden, s. weiter unten.

sprachlichen Lesen, mit dem Begriffspaar *bottom-up* – *top-down* eine theoretische Diskussionsbasis geschaffen, um die bekannten beiden Seiten der sprachlichen Verständigung neu zu beleuchten. Da mit Hilfe der Sprache immer Wirklichkeitsaspekte verdeutlicht werden, die ihrerseits von den Sozialisations-, aber auch den Individualerfahrungen der Kommunikationsteilnehmer bestimmt werden, gibt es kein sprachliches Verstehen ohne die Aktivierung dieser nichtsprachlichen Erfahrungen, die mit dem Wissensbegriff (*knowledge of the world*) wiederum nur sehr vage umschrieben werden. Die Interaktion der beiden sog. datengeleiteten und wissens- bzw. schemageleiteten⁶³ Verstehensstrategien bildet also die Voraussetzung für gelingende sprachliche Kommunikation. Ein konkurrierendes Nebeneinander kommt in der Wirklichkeit kaum vor.⁶⁴

Wird die Aufmerksamkeit von vornherein und ausschließlich auf das Verstehen dessen gelenkt, was hier gesagt oder geschrieben wird, dann können die Lernenden – und darin liegt die große Chance eines verstehensgeleiteten Fremdsprachenunterrichts – gerade ihre sprachlichen Defizite durch den bewussten Einsatz der *top-down*-Strategien ausgleichen. Der Prozess des Inferierens als Hypothesenbildung darf allerdings nicht dahingehend missverstanden werden, dass man den Sinn ‚errät‘, weil die Wörter fehlen. Umgekehrt bilden immer bekannte (bzw. vorher bekannt zu machende) Schlüsselwörter den Ausgangspunkt, weil sie aufgrund der durch sie aktivierten Assoziationen die Erfahrungswelt mobilisieren, die allererst sinnvolle Hypothesen im Rahmen einer bestimmten Textsorte, eines bestimmten Themas, in einer bestimmten Situation, mit einer bestimmten Rollenkonstellation usw. ermöglichen. Auf der Grundlage solcher Vorinformationen kann ein Erwartungshorizont aufgebaut werden, der den Lernenden durch Mitdenken und Miterleben Texte (und in den Texten durch Einkreisen der möglichen Bedeutung auch Wörter bzw. größere lexiko-grammatische Einheiten) erschließt, die ihnen – den herkömmlichen Maßstäben des Fremdsprachenunterrichts zufolge – wegen

63 Der zur Zeit viel bemühte inhaltliche Schemabegriff nimmt an Unbestimmtheit zu, je mehr er umfasst.

64 Wenn in einigen empirischen Untersuchungen zum fremdsprachlichen Lernprozeß ein Übergewicht der *bottom-up*-Verfahren gegenüber dem *top-down*-Verfahren festgestellt wird, so könnte sich dies aus der vorherrschenden Unterrichtsmethode erklären. Wird die Lerngruppe methodisch auf Wörter und morpho-syntaktische Erscheinungen fixiert, deren Unbekanntheit die Sinnfindung des gesamten Textes gefährden, so verliert sie ihre ‚natürliche‘ Verstehensmotivation und damit auch die Möglichkeit, ihre Erfahrung im Umgang mit sprachlichen Äußerungen einzusetzen.

des sprachlichen Schwierigkeitsgrades (d.h. des fehlenden Vokabulars und der fehlenden Grammatik) eigentlich verschlossen sein müssten.⁶⁵

- Niveauunterschied zwischen Produktion und Rezeption

Bei einem verstehensgeleiteten Fremdsprachenunterricht verliert der sprachliche Schwierigkeitsgrad von Hör- und Lesetexten seinen maßgebenden Stellenwert. Die Texte werden nicht danach ausgesucht, ob sie dem erreichten fremdsprachlichen Niveau der Lernenden entsprechen, sondern vorrangig danach, ob sie inhaltlich ansprechen. Sie können und sollten von Anfang an über dem Produktionsniveau der Lerngruppe liegen. Der Unterschied zwischen dem, was man selbst ausdrücken und dem, was man nur verstehen kann, darf und sollte im fremdsprachlichen Bereich mindestens so groß sein wie im muttersprachlichen. Daraus folgt, dass für die Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Rezeptionsfähigkeit Texte zum Einsatz kommen müssen, die in Form und Gehalt eine – im weitesten Sinne – geistige Herausforderung für die Lernenden bedeuten.

Voraussetzung dafür ist die Textqualität. ‚Gute‘ Texte sind sozusagen Musterbeispiele dafür, wie man durch Sprache Welt erschaffen kann⁶⁶ – im Fremdsprachenunterricht vor allem auch ‚fremde‘ Welt, die es interkulturell zu verstehen gilt: Räume, Zeiten, Situationen, Ereignisse, Sachverhalte, Personen, Dinge, Gedanken, Argumente, Gefühle, Sinneswahrnehmungen, die sich in ‚Bilder‘ umsetzen und als ‚wirklich‘ erlebt werden, obwohl sie ihre Existenz nur der sprachlichen Gestaltung verdanken. Wenn es dem Unterricht gelingt, diese Textqualität erlebbar zu machen, so werden solche Texte den Lernenden – unter Berücksichtigung ihres individual- und entwicklungspsychologisch bedingten intellektuellen und

65 Ein Beispiel dafür, dass Aussagen über den fremdsprachlichen Leseprozess sehr stark davon beeinflusst werden, welche Rolle dem Wort als Lerneinheit beigemessen wird, findet sich bei Lütjeharms (1994): „Beim Lesen einer Fremdsprache werden geübte Lesende durch unzureichende Sprachbeherrschung zunächst zu schwachen Lesenden [...], weil es beim Dekodieren keinen lexikalischen Zugriff geben kann, solange es für die betreffenden Wörter (Morpheme) keine mentalen Repräsentationen gibt.“ (56)

66 Dass die herkömmlichen Lehrbuchtexte diesem Anspruch nicht genügen können, liegt an ihrer Multifunktionalität. Dass auch manche Texte der sog. Schullektüren Langeweile hervorrufen, könnte (neben der selbst auferlegten Beschränkung in Wortschatz und Grammatik) an einer zu großen Explizität und Direktheit des sprachlichen Ausdrucks liegen, die dem Leser das kreative Mitdenken und Miterleben und damit den Anreiz, das Ungesagte selbst zu ergänzen, verleiden.

emotionalen Horizontes – *eo ipso* so ‚interessant‘ erscheinen, dass sie bereit sind, die Anstrengung der Sinn-Entschlüsselung aus den fremdsprachlichen Formen auf sich zu nehmen. Die Länge oder ‚Schwierigkeit‘ sind dann nur noch relative Größen, relativiert von der Motivationskraft der Texte, die für die Lernenden zu einem persönlich bedeutsamen und bereichernden Erlebnis werden.⁶⁷ Überdies greifen auch die oben erläuterten Rezeptionsstrategien nur bei Texten, die in sich schlüssig, psychologisch wahrscheinlich, in der Gedanken- oder Geschehensabfolge nachvollziehbar und dem Erwartungshorizont zugänglich sind, unabhängig davon, ob die Erwartungen im einzelnen erfüllt werden.⁶⁸

Trotz des großen Niveauunterschiedes zwischen Rezeption und Produktion sollte auch bei letzterer ein gewisser Qualitätsanspruch gewahrt bleiben. Die Texte der Lernenden – seien es mündliche oder schriftliche Beiträge – müssen von Anfang an mehr sein als eine Ansammlung von korrekten Sätzen. Sie müssen im Mündlichen wie im Schriftlichen die jeweiligen textspezifischen Merkmale aufweisen (wie z.B. Thema-Rhema-Gliederung, logische Verknüpfung, Redefloskeln usw.). Als Maßstab sollte die aus der muttersprachlichen Erfahrung gewonnene Textkompetenz gelten. Das bedeutet, dass hier zwischen den Lernenden mehr oder weniger große Unterschiede zu akzeptieren sind, die auf Sensibilität und Begabung zurückgehen.

2.4.2. Unterrichtspraktische Realisierung

Das Entwickeln des freien Sprechens und Schreibens sowie des selbständigen Verstehens von gesprochenen und geschriebenen Texten wird jeweils getrennt als eigenständige Phase in den Unterrichtsablauf eingeplant und besitzt von Anfang an einen auch zeitlich herausragenden Stellenwert. Diese Phase dient keinem anderen Zweck als dem üben, d.h. wiederholten Vollzug der vier Sprachtätigkeiten.

Das freie Sprechen beschränkt sich zu Beginn darauf, dass die Lernenden die selbst erarbeiteten Dialoge wiederholen, indem sie sich in Partnerarbeit die gelernten Fragen stellen und die individuell passenden

67 Dann würde die Wahrscheinlichkeit zunehmen, dass die Lernenden auch nach der Schule zu ‚guter‘ Lektüre als einer sinnvollen Freizeitbeschäftigung greifen, womit der Unterricht tatsächlich einen nicht unwichtigen Teil seines ‚Bildungsauftrags‘ erfüllt hätte.

68 Dies trifft auch auf literarische Texte zu, deren wesentliches Merkmal keineswegs immer darin besteht, die Erwartungen des Lesers zu konterkarieren.

Antworten geben. Dem oft geäußerten Vorwurf des „nur Auswendiggelernten“ ist mit dem Hinweis zu begegnen, dass die Schüler hier die gelernten Bausteine verwenden, um ihre eigenen Äußerungswünsche zu versprachlichen. Dies ist ein anderer lernpsychologischer Vorgang als das Vortragen von „Auswendiggelerntem“. Von Anfang an sollten die Lernenden hier jedoch zum Einbringen von kleinen kreativen Varianten und typischen Redefloskeln ermutigt werden, um die Dialoge lebendiger zu gestalten. Das erste freie Schreiben besteht in dem Verfassen von Briefen, die die Lernenden selbständig mit Hilfe der Formulierungen aus den Dialogen verfassen. Diese Übung lässt sich mit unterschiedlichen Themen fortsetzen. Das Produzieren dieser Texte (bei denen sie vorher gelernte lexiko-grammatische Struktureinheiten verwenden) vermittelt den Lernenden ein Erfolgserlebnis und ein Gefühl der Sicherheit.

Im weiteren Verlauf des Unterrichts werden (unter Beteiligung der Lernenden) inhaltlich ansprechende Produktionsaufgaben gestellt, bei denen die Lernenden – im Unterschied zu der ebenfalls auf Produktion gerichteten Einführungsphase – ihre Äußerungswünsche allein versprachlichen. Sie beschränken sich dabei weitgehend auf die Strukturmuster, die sie schon kennen und deren Transfermöglichkeiten sie jetzt nutzen können. In keinem Fall sollten sie ihre Formulierungen durch Übersetzen aus der Muttersprache finden. Vereinzelt können sie bei schriftlichen Arbeiten Inhaltswörter mit Hilfe des Wörterbuchs suchen, nachdem sie in den Umgang mit diesem Hilfsmittel (und vor allem in dessen Fallstricke) eingeführt worden sind. Bei mündlichen Äußerungen wird der Lehrende im Einzelfall um Hilfe gebeten. Der Lernende muss allerdings immer selbst entscheiden, ob und wie diese Wörter in die geplante Struktur passen. Der Individualität der Lernenden wird dadurch Rechnung getragen, dass es unterschiedliche Aufgaben geben kann, wobei auch die Präferenzen für mündliche oder schriftliche Texte – natürlich in einem vertretbaren Rahmen – beachtet werden. Auch in dem Ausmaß an Wagemut lassen sich die Lernenden nicht gleichschalten.⁶⁹ Die beim freien Sprechen und Schreiben nicht zu vermeidenden (und vor allem nicht zu fürchtenden) Fehler sollten in ihrer Zahl immer so gering bleiben, dass die Lernenden selbst in ihren Produkten eine echte Leistungssteigerung und damit einen individuellen Lernfortschritt erblicken.

Das Hörverstehen wird dadurch trainiert, dass der Lehrende von Anfang an möglichst viel in der Fremdsprache spricht (über Unterrichtli-

69 Dies zieht natürlich auch andere Maßstäbe bei der Leistungsfeststellung nach sich.

ches, aber auch Außer-Unterrichtliches) und dabei der Lerngruppe die beruhigende Gewissheit vermittelt, dass sie ihrem Lehrer oder ihrer Lehrerin im wesentlichen folgen können, auch wenn sie nicht alles verstehen. Das Leseverstehen lässt sich zu Beginn anhand kleiner unbekannter Texte (evtl. auch aus verfügbaren Lehrbüchern) mit zum größten Teil bekannten Formulierungen üben. Sie sollten auf jeden Fall eine interessante Geschichte, eine Szene oder andere lohnende Aussagen enthalten, auf die jedoch nicht weiter eingegangen wird. Zur Überprüfung des Verständnisses reichen hier muttersprachliche Antworten auf die Frage nach den wesentlichen Elementen.

Ab dem Ende des ersten Lernjahres werden unbekannte Hör- und Lesetexte eingesetzt, die das Produktionsniveau der Lernenden deutlich überschreiten. Während entsprechende Hörtexte für die ersten Lernjahre generell schwer zu finden sind, mangelt es den vorhandenen Lesetexten oft an inhaltlicher Motivationskraft. Deshalb wird so früh wie möglich der Einsatz französischer Originalliteratur angestrebt. Geeignet ist vor allem die Jugendliteratur. Eine besondere Empfehlung soll hier für die Geschichten von Daniel Pennac ausgesprochen werden, und zwar vor allem die Geschichten um den jugendlichen Helden Kamo.⁷⁰ Mit diesen Romanen hat der Unterricht die Chance, Literatur – wie oben dargestellt – in ihrer Qualität für die Lernenden erlebbar zu machen. Ob und wie über diese Literatur auch gesprochen und geschrieben wird, hängt wesentlich von der Reaktion der Lernenden ab. Auch hier gilt der Grundsatz, dass es ihre (freilich auch zu weckenden) Äußerungswünsche sind, die versprachlicht werden.

Da Pennac nicht nur ein genialer Erzähler, sondern auch ein geistreicher Aphoristiker ist, sollen einige seiner Aussprüche ans Ende dieser reformorientierten Unterrichtsprinzipien gestellt werden. Sie können als geistig-literarische Leitlinien des Reformkonzepts angesehen werden, und zwar im Sinne einer vertrauensvollen Versöhnung der Lernenden nicht nur mit dem Lesen von Büchern⁷¹, sondern mit der Sprache als wunderbares Mit-

70 In einer Klasse, die nach dem Jenaer Reformkonzept unterrichtet wird, wurde *Kamo. L'agence Babel* schon in einer 8. Klasse (2. Lernjahr) erfolgreich gelesen. Die Klasse zeichnet sich allerdings durch besondere Leistungsfähigkeit und eine große Bereitschaft zum kreativen Mitdenken aus.

71 In seinem romanhaften Essay *Comme un roman* (Paris: Gallimard 1992, Collection Folio) zeigt Pennac (ausgehend von seinen Erfahrungen als Französischlehrer) Wege auf, um die (vor allem auch durch die Schule) leseunlustig gewordene Jugend wieder zum Lesen zu bringen. Seine auf die Muttersprache bezogenen Ausführungen lassen sich *mutatis mutandis* auch auf die Fremdsprache beziehen.

tel bedeutsamer, lebendiger Zwiesprache – mit einem Mitmenschen, mit einem Autor, mit sich selbst – ein Instrument, das die Lernanstrengungen lohnt, wenn es im Unterricht in diesem seinem Eigenwert respektiert und nicht als pädagogisches Mittel zum Zweck benutzt wird, dessen Aneignung man ungeduldig reklamiert.

« Venez [les auteurs] souffler dans nos livres! Nos mots ont besoin de corps ! Nos livres ont besoin de vie ! » (195)

« [...] une fois réconciliés avec la lecture, le texte ayant perdu son statut d'énigme paralysante, notre effort d'en saisir le sens devient un plaisir [...] une fois vaincue la peur de ne pas comprendre les notions d'effort et de plaisir œuvrent puissamment l'une en faveur de l'autre. » (150)

« Et le premier de leurs droits [...] est le droit de se taire. » (153)

« On ne force pas une curiosité, on l'éveille. » (140)

« [...] faire confiance [...] à la question qui va naître, et qui entraînera une autre question. » (140)

3. Beispiele für Inhaltskonzepte und deren lexiko-grammatische Entsprechungen

Im folgenden soll anhand einiger Beispiele die in Jena angelaufene Entwicklungsarbeit zu einer übersichtlichen Zusammenstellung von Inhaltskonzepten konkretisiert werden. Diese Übersicht kombiniert Notionen, Sprechakte und andere inhaltliche Bestimmungen und füllt sie mit Strukturen der französischen Sprache als kommunikativen Lerneinheiten.

Die vorläufige Grobgliederung (die keine logische Reihenfolge abbildet) sieht wie folgt aus:

I. BESCHREIBUNG / CHARAKTERISIERUNG

Personen: Äußeres, Charakter, Fähigkeiten / Kenntnisse, Befinden / Zustand, Soziale Beziehungen – Sachen: Eigenschaften (z.B. Form, Farbe, Größe, Gewicht, Material, Preis), Funktion – Sachverhalte – Handlungen / Ereignisse: Stattfinden, Beginn / Dauer / Ende, Fortführung / Unterbrechung, Reihenfolge, Gleichzeitigkeit

II. ERZÄHLUNG (Handlungen / Ereignisse mit / ohne Objektergänzung)

1. Gegenwart: (Was man gewöhnlich tut – Was man gerade tut, was sich ereignet), 2. Vergangenheit (Was man getan hat – Was man gerade getan hat – Was sich ereignet hat), 3. Zukunft (Was man tun wird – Was sich er-

eignen wird), 4. Konditional (Was man tun würde – Was sich ereignen würde)

III. FESTSTELLUNG

Was immer so ist / so gemacht wird

IV. VORHANDENSEIN (Personen, Sachen)

V. ANWESENHEIT

VI. BESITZ / ZUGEHÖRIGKEIT

VII. IDENTIFIZIERUNG

Personen, Sachen / Sachverhalte, Grund, Absicht, Ort, Zeit, Funktion

VIII. ZEITANGABEN (Handlungen / Ereignisse)

Zeitpunkt, Zeitdauer, Häufigkeit, Rechtzeitigkeit, Gleichzeitigkeit, Reihenfolge

IX. ORTSANGABEN

Deiktisch, spezielle Örtlichkeiten, bei Personen, Himmelsrichtung, Entfernung, Richtung, Herkunftsort, Zielort, Adresse

X. SPEZIFIZIERUNG / DIFFERENZIERUNG (Handlungen / Ereignisse, Eigenschaften)

Quantität, Qualität, Vergleich, Konsequenz

XI. WÜNSCHE / ABSICHTEN

XII. VORLIEBEN (Handlungen, Sachen, Personen)

XIII. BEDÜRFNISSE / NOTWENDIGKEITEN

XIV. GEBOTE, VERBOTE, ERLAUBNIS, EMPFEHLUNGEN

XV. KÖNNEN als MÖGLICHKEIT, VERMÖGEN, GELEGENHEIT

XVI. BEURTEILUNG / BEWERTUNG (Personen, Sachen, Sachverhalte, Handlungen / Ereignisse)

mit / ohne subjektive Einleitung (*Ich meine ...*)

XVII. BENENNUNG DER SPRECHHANDLUNG (mit performativem Verb)

XVIII. LOGISCHE BEZIEHUNGEN: Grund, Absicht, Folge, Opposition, Konzession, Bedingung

XIX. HERVORHEBUNG: Handlungsträger, Handlungsobjekt, Ort, Zeit, Art und Weise, Grund

XX. REDERITUALE: Begrüßung / Verabschiedung, Vorstellung, Dank, Entschuldigung, Glückwunsch / Beileid

XXI. DISKURSFORMELN: Gesprächsformeln, Argumentationsformeln, Umschreibungsformeln, Handicap-Signale, Kontaktme.

Es folgen zwei Beispiele aus dem Bereich „Beschreibung / Charakterisierung“, welche beide die Einbettung der Lerneinheiten in einen bestimmten thematischen, situationellen, strukturellen und morpho-syntaktischen Zusammenhang illustrieren; die Trennung des Wortschatzes von seinen semantischen und syntaktischen Gebrauchsbedingungen wird hier aufgehoben:

1. Informationen einholen über Personen (man selbst, das Gegenüber, andere Personen)		
1.1. Äußeres	Attribuierung bestimmter Merkmale (être, avoir, porter), positiv + negativ	Bestimmungsfrage
1.1.1. Alter (Geburts- tag)	j'ai douze ans – il / elle est jeune / vieux(vieille) / âgé(e) je suis né(e) le ...	Tu as quel âge ?
1.1.2. Augenfarbe	j'ai les yeux clairs / foncés ; marron / bleus / gris / verts / bleu-gris / marron foncé	Quelle est la couleur de tes yeux ?
1.1.3. Haarfarbe, Haarbeschaf- fenheit	j'ai les cheveux clairs / foncés ; blonds / bruns / châains / roux / noirs / gris / blancs ; blond foncé – il / elle a les cheveux longs / courts / raides / frisés – il / elle est chauve	Quelle est la couleur de tes cheveux ?
1.1.4. weitere Behaa- rung	il a / porte une barbe / une moustache	
1.1.5. Gesicht	j'ai le visage rond / carré / ovale ; un gros nez / une petite bouche / de grosses lèvres	
1.1.6. Wirkung	il / elle a l'air malade / bien / mauvais / jeune / vieux	

1.1.7. Schönheit	il / elle est joli(e) / beau(belle) – laid(e) / moche; formidable c'est une jolie petite fille / un beau garçon	
1.1.8. Körpergröße	il / elle est grand(e) / petit(e) / de taille moyenne – il / elle mesure / fait 1m 70	Il / Elle mesure / fait combien ?
1.1.9. Größe: Kleidung, Schuhe	il / elle fait du 40 / 50 – il / elle chausse / fait du 38 / 46	Elle fait quelle taille ? – Quelle est sa pointure ?
1.1.10. Gewicht	il / elle pèse 60 kilos	Il pèse combien ?
1.1.11. Figur	il / elle est gros(se) / corpulent(e) / maigre / mince / costaud	
1.1.12. Brillenträger	il / elle a / porte des lunettes / des lentilles	
1.1.13. Stimme	il / elle a une voix forte / faible / douce / grave / aiguë	
1.1.14. Kleidung	il / elle porte un pull-over – il / elle ne porte pas de pull-over	Qu'est-ce qu'il / elle porte ? - Comment est-il / elle habillé(e) ?
1.1.15. Nationalität	il / elle est français(e)	Quelle est sa nationalité ?
1.1.16. Mitgliedschaft	Je fais partie de l'orchestre de l'école	
1.1.17. Anzahl	Nous sommes trois / une dizaine	Vous êtes combien ? Combien de personnes ?

BESCHREIBUNG: Psycho-phisches Befinden		
Strukturen:	Lexikalische Variablen:	
il / elle est / n'est pas + adj.	content(e) – heureux/se) – joyeux/se – fier / fière	mécontent(e) – malheureux(se) - fâché(e) – furieux(se) – triste – déçu(e)
il / elle est / n'est pas + en + subst.	(pleine) forme – bonne santé	mauvaise santé
il / elle est + de + adj. + subst.	bonne humeur	mauvaise humeur
il / elle se sent / ne se sent pas	bien à l'aise	
il / elle se sent / ne se sent pas + adj.		malade - isolé(e)
il / elle va / ne va pas + adv.	bien – mieux	mal / plus mal
il / elle a / n'a pas l'air	bien	
il / elle a / n'a pas l'air + adj.	content	mauvais – malade
il / elle a + certains subst.	des problèmes / soucis une crise de ...	
il / elle a des douleurs à + art. déf. + parties du corps	au dos	
il / elle a mal à + art. déf. + parties du corps	à la tête au cœur aux dents	
il / elle souffre de + maladies	d'une maladie de cœur – de la bronchite de maux de tête	
il / elle + verbe caractérisant pos./ nég.	ne s'ennuie pas	s'ennuie

Schließlich veranschaulichen die folgenden Beispiele, wie durch eine Auflistung von Vokabeln in ihrem „natürlichen“ Umfeld eine sinnvolle Verbindung von Grammatik und Wortschatz hergestellt werden kann. Es zeigt sich, dass die Valenz der Verben, also ihre Objektergänzung, durchaus mit semantischen Kategorien zusammenhängt. Gerade durch den auch den Schülern einsichtigen Bedeutungsgehalt dieser Bausteine könnte das Lernen begünstigt werden. Wenn die Lernenden die indirekten Objektpronomen mit diesen bestimmten Verben verbinden (die insgesamt nur 0,7 % ausmachen), können sie im übrigen davon ausgehen, dass alle anderen gängigen Verben (die sie in den ersten vier Lernjahren kennenlernen) eine direkte Objektergänzung verlangen, d.h. dass bei den Pronomen nur *le / la / les* eingesetzt werden.

Tu lui as déjà parlé / écrit / téléphoné / répondu / demandé ?

Je lui ai déjà parlé / écrit / téléphoné / répondu / demandé.

Je ne lui ai pas encore parlé / écrit / téléphoné / répondu / demandé.

Il / elle t'a déjà parlé / écrit / téléphoné / répondu / demandé ?

Il / elle m'a déjà parlé / écrit / téléphoné / répondu / demandé.

Il / elle ne m'a pas encore parlé / écrit / téléphoné / répondu / demandé.

Literaturverzeichnis

- Albert, M.L. / Obler, L.K. (1978): *The Bilingual Brain. Neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism.* New York.
- Anderson, J.R. (1983): *The architecture of cognition.* Mahwah, N.J.
- Arendt, M. (1992): Prozedurales Wissen in der Praxis des schulischen Fremdsprachenunterrichts. In: *Die Neueren Sprachen* 91, 615-626.
- Bierwisch, M. / Schreuder, R. (1992): From concepts to lexical items. In: Levelt, W.J.M. (Hrsg.): *Lexical Access in Speech Production.* Cambridge, 23-60.
- Bolander, M. (1989): Prefabs, patterns and rules in interaction? Formulaic speech in adult learners' L2 Swedish. In: Hyltenstam, K. / Obler, L. (Hrsg.): *Bilingualism Across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity and Loss.* Cambridge, 73-86.
- Braitenberg, V. / Pulvermüller, F. (1992): Entwurf einer neurologischen Theorie der Sprache. In: *Naturwissenschaften* 79, 103-117.
- Chomsky, N. (1959): Verbal Behavior. By B. F. Skinner. In: *Language* 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1995, ²1996): *The Minimalist Program.* Cambridge.
- Coulmas, F. (1994). Formulaic language. In: Asher, R.E. (Hrsg.): *Encyclopedia of language and linguistics.* Oxford, 1292-1293.

- Damasio, A.R. (1995, ⁴1997): *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München.
- De Bot, K. (1992): A bilingual production model: Levelt's „Speaking“ model adapted. In: *Applied Linguistics* 13, 1-24.
- Diehl, E. u.a. (2000): *Grammatikunterricht – Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen.
- Eckerth, J. (2000): Zielsprachliche Kommunikation über Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 11, 9-30.
- Engelkamp, J. (1985): Die Repräsentation der Wortbedeutung, In: Schwarze, Ch. / Wunderlich, D. (Hrsg.): *Handbuch der Lexikologie*. Königstein/Ts., 292-313.
- Grotjahn, R. (1999): Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10, 133-158.
- Gutschow, H. (1968): Der Beitrag des britischen Kontextualismus zur Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 6, 23-39.
- Humboldt, W. von (1969): *Werke in fünf Bänden* (hrsg. von Flitner, A. / Giel, K.), Bd. 3: *Schriften zur Sprachphilosophie*. Stuttgart.
- Ingram, E. (1971): A further note on the relationship between psychological and linguistic theories. *IRAL* 9, 335-346.
- Lamb, S.M. (1999): *Pathways of the Brain: The neurocognitive basis of language*. Amsterdam.
- Langacker, R.W. (1999): *Grammar und Conceptualization*. Berlin.
- Langacker, R.W. (2000): Cognitive linguistics, language pedagogy, and the English Present Tense. In: *LAUD Paper No. 298*.
- Lequy, A. (2004): « C'est toi, petite friponne? » Kommunikative Lerneinheiten im Französischunterricht. In: *französisch heute* 4, 74-88.
- Levelt, W. (1989): *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge.
- List, G. (2002): ‚Wissen‘ und ‚Können‘ beim Spracherwerb – dem ersten und den weiteren, In: Barkowski, H. / Faistauer, R. (Hrsg.): ... in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Hohengehren, 121-131.
- Lütjeharms, M. (1994): Lesen in der Fremdsprache: Zum Leseprozess und zum Einsatz der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 5, 36-77.
- Miltner, W. / Weiß, T. (1999): Psychologische und psychobiologische Grundlagen der Verhaltensmedizin, In: Flor, H. / Birnbaum, N. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. 3: *Klinische Psychologie*. Göttingen, 29-173.
- Müller, R.M. (1971): Was ist ‚Situational Teaching‘? In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 18, 229-239.
- Nattinger, J.R. / De Carrico, J.S. (1997, ¹1992): *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford.
- Peters, A.M. (1983): *The Units of Language Acquisition*. Cambridge.
- Piepho, H.E. (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen.

- Rampillon, U. / Zimmermann, G. (Hrsg.) (1997): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. München.
- Raupach, M. (1984): Formulae in second language speech production. In: Dechert, H. u.a. (Hrsg.): Second Language Productions. Tübingen, 114-137.
- Reber, A.S. (1993): Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the cognitive unconscious. New York.
- Rusteberg, K. (2003): Zur unterrichtlichen Arbeit mit kommunikativen Lerneinheiten im französischen Anfangsunterricht. In: Fremdsprachenunterricht 1, 28-34, 38.
- Segermann, K. (1999): Schülerorientierter Französischunterricht: ein Konzept zur Verwirklichung einer dringlichen Forderung. In: französisch heute 30, 281-293.
- Segermann, K. (2000a): Ganzheitsdidaktik – ein pädagogisches Konzept auch für den Fremdsprachenunterricht? In: Fremdsprachenunterricht 4, 249-253.
- Segermann, K. (2000b): Eine neue Lehrwerk-Konzeption: Lehrbuch für Lehrer – Lernmaterialien für Schüler. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 47, 339-348.
- Segermann, K. (⁴2003): Übungen zum Hörverstehen. In: Bausch, K.R. / Christ, H. / Krumm, H.J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel, 295-299.
- Segermann, K. (2004): Die Beziehungen zwischen Klanggestalt und Schriftgestalt: Störfaktor oder Lernhilfe? In: französisch heute 35, 184-207.
- Sinclair, J. (1991): Corpus, Concordance, Collocation. Oxford.
- Streuber, A. (1915): Die methode des französischen unterrichts im 16. bis 18. Jahrhundert, mit besonderer berücksichtigung der konversation. In: Die Neueren Sprachen 22, 448-461, 579-596.
- Timm, J.P. (Hrsg.) (1998): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin.
- Viëtor, W. (1982; 1882): Der Sprachunterricht muß umkehren. Wiederabdruck in: Die Neueren Sprachen, 120-148.
- Vihmann, M.M. (1982): Formulas in first and second language acquisition. In: Menn, L. / Obler, L. (Hrsg.): Exceptional Language and Linguistics. New York, 261-284.
- Walter, M. (³1917): Zur Methodik des Neusprachlichen Unterrichts. Marburg.
- Weinert, R. (1994): The role of formulaic language in second language acquisition. In: Applied Linguistics 16, 180-205.
- Wioland, F. (1991): Prononcer les mots du français. Paris.
- Wolff, D. (1990): Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: Die Neueren Sprachen 89, 610-625.
- Wray, A. (1992): The Focusing Hypothesis. Amsterdam.
- Wray, A. (1999): Formulaic language in learners and native speakers. In: Language Teaching 32, 213-231.
- Wray, A. (2000): Formulaic sequences in second language teaching. In: Applied Linguistics 21, 463-489.

-
- Yorio, C. (1980): Conventionalized forms and the development of communicative competence. In: TESOL Quarterly 14, 433-442.
- Yorio, C. (1989): Idiomaticity as an indicator of second language proficiency. In: Hyltenstam, K. / Obler, L. (Hrsg.): Bilingualism Across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity and Loss. Cambridge, 55-72.
- Zimmermann, G. (1969): Integrierungsphase und Transfer im neusprachlichen Unterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 16, 245-260.
- Zimmermann, G. (1997): Anmerkungen zum Strategiekonzept. In: Rampillon / Zimmermann, 95-113.

