

ZUSAMMENFASSUNG:

DaF, Deutsch als Fremdsprache, ist ein allen Deutschlehrern geläufiges Konzept.

Was verstehen wir aber unter 'Fremdsprache'?

Meinen wir damit eine Sprache, die unseren Lernern fremd ist? Oder die ein Fremder lernt? Oder sollten wir sie nicht vielmehr auch unter dem Blickwinkel analysieren, daß es eine Sprache ist, die man in der Fremde lernt?

Der vorliegende Artikel will den Deutschunterricht in Andalusien unter dem letzten genannten Aspekt betrachten und dazu anregen, über jene Konsequenzen nachzudenken, die sich aus der Tatsache ableiten lassen, daß viele andalusische Deutschlerner außerhalb der Klasse keinen Kontakt zu deutschen Muttersprachlern haben.

Das wird natürlich auf die an der Costa del Sol tätigen KollegInnen und ihre Schüler nicht immer zutreffen, wenn man aber bedenkt, daß im Rahmen der Studienplanreformen verstärkt Deutsch an 'Institutos' (im Rahmen der ESO) und an den Universitäten (als Folge der Einführung der 'Segunda Lengua y su Literatura') angeboten werden wird, dann verschiebt sich das Bild: ein Großteil dieser Lerner wird sich der deutschen Sprache aussetzen, ohne je Zugang zu persönlichem außerschulischem Kontakt mit Muttersprachlern, zu Austauschprogrammen, zu Ferienkursen, oder zu sonstigen Gelegenheiten der natürlichen Sprachverwendung zu haben, oder ähnliches nur erwarten zu können.

Hinzu kommt das Zeitproblem: Wie können und sollten wir den Unterricht in solchen Kursen gestalten, für die uns im Schul- oder Studienjahr (!) vielleicht nur 30, 40 oder 50 Stunden zur Verfügung stehen?

Was können und sollten wir unseren Lernern anbieten, wenn wir keine Aussicht darauf haben, sie für, und auf, einen Deutschlandaufenthalt vorbereiten zu können, wie das, nebenbei bemerkt, die meisten momentan existierenden Lehrwerke versuchen?

Der vorliegende Artikel will einige Ideen dazu vorstellen, in der Hoffnung, dadurch vielleicht zu weiteren Diskussionen über diese Aspekte des DaF-Unterrichts in Andalusien, in künftigen Nummern des mAGAzins, anzuregen.

**'DAF IN ANDALUSIEN'
ÜBERLEGUNGEN UND
HYPOTHESEN
ZU EINER MÖGLICHEN
ARBEITSRICHTUNG**

ANTON Haidl D. - Univ. de CÁDIZ

"I think linguists have done an enormous amount of damage in language teaching by simply legislating how it should be done without any understanding or any knowledge of what it's about."

N. Chomsky, 1988

Deutsch in einer Situation zu lernen, in der man keine Chance und keine Aussicht darauf hat den "Ernstfall" der Verständigung mit Muttersprachlern in außerschulischen Kontakten durchzuspielen, wird, trotz der Existenz zahlreicher Austauschprogramme, auch in absehbarer Zukunft zur Normalität des andalusischen Deutschunterrichts gehören. Nicht weil es keine Austauschprogramme gäbe, sondern weil es eben nie genug für alle geben wird.

Vor allem im Sekundarschul- und Universitätsbereich, in denen infolge der momentan laufenden Studienplanreformen verstärkt die Möglichkeit zur Wahl von Kurzzeitkursen in einer modernen Fremdsprache eingeführt wird, werden sich viele AndalusierInnen, vor allem solche, die außerhalb der vom Tourismus durchdrungenen Küstenorte leben, dieser Situation ausgesetzt sehen.

Die Bestimmung attraktiver und gleichzeitig realistischer Ziele und Inhalte für solche Kurse - an sich schon ein kompliziertes Unterfangen, wenn keine reale Aussicht auf außerschulischen Sprachgebrauch besteht - wird noch dadurch erschwert, daß für Deutsch, genauso wie für alle anderen Wahl-Fremdsprachen, relativ wenige Stunden zur Verfügung stehen werden: Die Studienpläne der ESO sehen zwei Wochenstunden Fremdsprachenunterricht vor, genauso wie die neuen universitären Studienpläne, bei denen man dann noch die Hälfte für Literaturunterricht abziehen muß. Das heißt, im Endeffekt 1 Wochenstunde Sprachunterricht, was zusammen mit der ebenfalls wöchentlichen Praktikumsstunde in 2 Jahren (!) maximal 120 Stunden ergibt.

Für diejenigen, die es nicht wissen: das "Zertifikat Deutsch als Fremdsprache" (ZDaF) des Deutschen

Hochschulverbands und des Goethe-Instituts sieht zwischen 250 und 300 Stunden für das Anfängerniveau vor!

Wer sich bewußt ist, daß der deutschen Sprache "weithin der Ruf einer schweren Sprache vorausgeht, (und) daß Deutschunterricht häufig bei den Schülern als langweilig gilt", wird sicher auch einsehen, daß vor allem in dieser Situation der Erfolg, und damit die Zukunft des Wahlfachs Deutsch, stark davon abhängen werden, inwieweit wir in der Lage sein werden, realistische und gleichzeitig attraktive Lernziele zu entwickeln, mit denen wir die Lerner im Laufe des Unterrichts davon überzeugen können, daß die deutsche Sprache besser ist als ihr Ruf, und daß Deutschunterricht nicht notwendigerweise langweilig sein muß.

Das wird natürlich nicht einfach sein und eine Reihe sehr unterschiedlicher Maßnahmen erfordern.

Ich möchte mich in meinem Beitrag, wie eingangs schon angedeutet, auf den Umstand konzentrieren, daß sich dieser Sprachunterricht in der Mehrzahl der Fälle unter Abwesenheit außerschulischen Kontakts zu Muttersprachlern vollzieht, in einer 'Auslandssituation' also, oder als "Fremdsprache" im Sinne Littlewoods (1984)² oder Larsen-Freeman & Longs (1991)³.

Dieser Umstand ist meiner Meinung nach von besonderer Bedeutung, weil es den meisten im Ausland lebenden Deutschen und ihren zweisprachigen spanischen Kollegen aus eigener Erfahrung schon lange klar ist, daß man eine zweite, dritte, etc. Sprache nur dann wirklich beherrschen lernt, wenn man Gelegenheit zu ihrem persönlichen Gebrauch hat, weil man nur durch diesen wenigstens ein gewisses Sprachgefühl bekommt.

¹ Dietrich Sturm, 1987: 23.

² "... a second language has social functions within the community where it is learnt (e.g. as a *lingua franca* or as the language of another social group), whereas a foreign language is learnt primarily for contact outside one's own community" (idem: 2).

³ "For example, a Spaniard acquiring English in England would be acquiring it as a second language. If he or she were studying English in a classroom in Spain, i.e. outside of an environment where the second language is spoken natively, he or she would be acquiring it as a foreign language." (idem: 6)

Und weil dieser Erkenntnis auf methodologischer Ebene bisher meiner Meinung nach nicht gebührend Rechnung getragen wird: der Charakter des normalen menschlichen Sprachkönnens und die Art und Weise, in der sich normalerweise sein Erwerb vollzieht, ist für viele kein Thema DaF-spezifischer Methodologiediskussionen⁴.

“Man muß eben für eine gewisse Zeit im Land der Zielsprache leben, um sie erwerben zu können, im Unterricht ist das nicht möglich”; heißt es oft, und das Thema ist damit erledigt.

Man leugnet also nicht, daß Sprache letzten Endes eine intuitive menschliche Fähigkeit ist (cf. W. Butzkamm, 1990: 266⁵), aber diese Art von Sprachkompetenz zu erreichen bleibt dem Muttersprachler vorenthalten (cf. E. Apeltauer, 1993: 111⁶), oder den in einem deutschsprachigen Land lebenden Ausländern, die diese Fähigkeit wenigstens teilweise, aber auch immer nur außerhalb des Unterrichts, **erwerben** können⁷.

Diese Sichtweise ist meiner Ansicht nach mehr als problematisch. Mir drängt sich der Verdacht auf, daß hier *das Kind mit dem Bade ausgeschüttet wird*. Wenn nämlich bezüglich der normalen Sprachbeherrschung ein intuitiver Charakter

weder geleugnet noch die Tatsache übersehen werden kann, daß man diese Intuition nur durch persönlichen Sprachgebrauch erwirbt: sollte sich der Fremdsprachenunterricht nicht auch (in erster Linie?) darauf konzentrieren, den Lernern dazu Chancen zu geben? Sollte er nicht wenigstens den Versuch machen, ein geringes Maß an solcher Intuition zu vermitteln, d.h. die Lerner zu ihrem Gebrauch zu befähigen?

Wir sollten nicht außer acht lassen, daß es Gründe gibt anzunehmen, daß durch Erfolge auf diesem Gebiet auch eine Verbesserung zukünftiger Lernerergebnisse möglich sein könnte. S. P. Corder formulierte vor Jahren die These, daß durch eine wenigstens teilweise erreichte intuitive Kompetenz späteres (bewußtes) Formwissen ‘leichter in automatisiertes verwandelt werden kann’ (S.P. Corder 1980: 11)⁸.

Die Notwendigkeit eines solchen Vorgehens drängt sich mir schließlich auch in Folge von zwei in der Unterrichtspraxis gemachten Erfahrungen auf:

- Viele Fremdsprachenlerner wiegen sich nach wie vor in der Illusion, man könne eine andere Sprache durch Lernen beherrschen lernen. Oft verwenden sie darauf eine große Menge Zeit und Arbeitsaufwand.

⁴ Ein kurzer Blick auf die neueste Ausgabe des HANDBUCHS FREMDSPRACHENUNTERRICHT (herausgegeben von K.-R. Bausch, H. Christ und H.-J. Krumm, UTB für Wissenschaft, Tübingen und Basel: Francke, 3. Auflage, 1995) bestätigt diesen Eindruck. In seinem Beitrag zur Dichotomie ‘lernen’ und ‘erwerben’ gibt F. Königs (428-431) darin folgende Definition:

“Erwerben (bezeichnet) den ‘außerschulischen’, ‘natürlichen’, ‘ungesteuerten’ Vorgang der Aneignung einer fremden Sprache. Im Gegensatz dazu versteht man unter Lernen das ‘unterrichtliche’, ‘gesteuerte’, wenn man so will ‘unnatürliche’ Gegenstück dazu.”(S. 428). So gesehen hat es also überhaupt keinen Sinn von ‘Spracherwerb im Unterricht’ sprechen zu wollen; dieser beschränkt sich, per Definition, auf das was außerhalb des Unterrichts abläuft.

Es handelt sich dabei um eine Position, die von Bausch & Königs schon seit Beginn der 80er Jahre verfochten wird.

Wer Interesse hat die Position beider Autoren näher kennenzulernen, sowie die dagegen ins Feld geführten Argumente von Felix & Hahn und Wode, sei auf die Diskussion in der Zeitschrift DIE NEUEREN SPRACHEN verwiesen: BAUSCH K. R. & KÖNIGS F. G. (1983: 208-336); FELIX, S. & HAHN, A. (1985: 191-206); WODE, H. (1985: 206-218); BAUSCH K. R. & KÖNIGS F. G. (1985: 218-233).

⁵ Das Beispiel dieses Autors verdient seiner Anschaulichkeit wegen reproduziert zu werden: “Consider an engineer who designs and constructs a new engine. He can label every part of it, knows why it is there and how it works. There is no mystery in this. At the same time, in speaking, he constructs sentences, simple and complex ones. Yet he is to a large extent ignorant of the rules he applies when building his sentences and would have difficulties in correctly identifying their constituents. ... We do not know the rules, but something inside us - here called language intuition - does.”

⁶ “Sprecher einer fremden Sprache ... (werden) ... keine mit einem Muttersprachler vergleichbare sprachlich Intuition, bzw. kein adäquates “Sprachgefühl” entwickeln”.

⁷ cf. Apeltauer (*op.cit.* 13): “in Sonderfällen (können) Jugendliche oder Erwachsene (sich) auch in informellen Kontexten eine fremde Sprache an(eignen)”, auch wenn “unter solchen Bedingungen (gewöhnlich) jedoch nur funktional eingeschränkte Sprachvarianten (Gastrarbeiter-Deutsch)” (erworben werden).

⁸ S.P. Corder machte diesen Kommentar im Rahmen der Diskussionen um die mögliche Umwandlung (*transfer*) bewußten Wissens in unobewußtes. Wörtlich meinte er: “Perhaps transfer only occurs when it helps an already active process of acquisition and not otherwise.”

Wenn dieses Vorgehen bei anderen Sprachen, wie Englisch zum Beispiel, eine gewisse Zeit gutgeht, so dürfte das meiner Meinung nach daran liegen, daß sich für diese Sprache eine Reihe relativ einfacher, und deshalb bewußt beherrschbarer Regeln erlernen lassen, die das bewußte Verständnis und die Produktion einer relativ großen Anzahl nützlicher Sätze erlauben.

Mit der deutschen Sprache liegen die Dinge wohl etwas anders:

Unsere Sprache zeichnet sich durch ein kompliziertes Syntax-, Morphem- und Fallsystem aus, das für die bewußte und korrekte Konstruktion einfacher Sätze nahezu unüberwindliche Hürden darstellt: als konkretes Beispiel dürften die Deklination der Adjektive, die 8 verschiedenen Pluralformen und die 'pragmatischen Partikeln' vollauf genügen⁹. Letztere sind grundlegend für die mündliche Sprachproduktion, aber es existieren immer noch keine konzisen, d.h. für Studenten zugängliche -und verdauliche- Erklärungen zu ihrem exakten Gebrauch¹⁰.

Nur wenn wir es schaffen, unsere Lerner von der Nutzlosigkeit des reinen Lernansatzes und der Produktivität eines auf Spracherwerb ausgerichteten Ansatzes zu überzeugen, werden wir auch in der Lage sein, ihnen klar zu machen, daß es in Kurzzeitkursen Deutsch nicht einzig und allein um die Pro-



duktion grammatikalisch korrekter Sätze gehen kann. Wir wissen doch: übertriebene Erwartungen zu Beginn des Unterrichts führen leicht zu Enttäuschungen am Ende.

- Im nur auf das Lernen und nicht aufs Erwerben ausgerichteten Unterricht wird die Entwicklung von Kommunikationsstrategien vernachlässigt (cf. auch C. James & M. Persidou 1993¹¹).

Diese Strategien scheinen aber den normalen Spracherwerb unablässig zu begleiten.

Tarone (1981) berichtet zum Beispiel davon, daß Lerner mit außercurrikularer Erfahrung mit der russischen Sprache diese Strategien 'öfters und mit mehr Erfolg' einsetzten, als andere Lerner der gleichen Sprache, die nur innerhalb des Unterrichts Kontakt zu ihr hatten. Raupach (1983) fand ein ähnliches Phänomen bei Französischstudierenden bei ihrer Rückkehr von einem Frankreichaufenthalt und Bialystok (1983) stellte fest, daß Personen, die über viele Reisemöglichkeiten verfügen und mehr als eine Fremdsprache sprechen, einen besseren

Gebrauch dieser Strategien demonstrierten.

Die Wichtigkeit solcher Erkenntnisse wird besonders deutlich, wenn wir schließlich noch an eine andere Arbeit des schon zitierten Tarone (1984) erinnern, in der er schlüssig darlegt, daß Studenten, die an

⁹ cf. Weydt, 1981, 1983 (ed.); Helbig, Kötz, 1985; Bastert, 1985; Borst, 1985.

¹⁰ Daß für viele Sprachphänomene noch keine Regeln existieren ist dabei nur ein Teil des Problems. Westhoff (1994) z.B. verweist auch darauf, daß die **Art der Regel** oft ein Problem darstellt:

"Wenn Sie zu einem Baumarkt gehen und sich ein Bücherregal als Selbstbaupaket kaufen, dann ist eine Information beigefügt, wie sie die gekauften Teile zusammensetzen müssen (...). Eine mit vielen Grammatikregeln vergleichbare Anleitung wäre in diesem Zusammenhang eine kurze Abhandlung über verschiedene Typen von Holzverbindungen und Regeln, wann welche Verbindung funktional und anzuwenden sei. Damit könnten sie wahrscheinlich weniger anfangen als mit einer Montage-Anleitung, in der Schritt für Schritt angegeben wird, welche Schrauben Sie in welcher Reihenfolge in welches Loch zu schrauben haben. Es ist ziemlich einfach, Beispiele von im Unterricht üblichen Beschreibungsregeln zu geben und zu demonstrieren, daß sie als Montage-Anleitung nicht funktionieren." (idem: 58)

¹¹ Diese Autoren gebrauchen den Begriff 'compensatory strategy'.

Als relevant sollte in diesem Zusammenhang auch die unter dem Blickwinkel der allgemeinen Lerntheorie gemachte Bemerkung von G. Westhoff (1994: 49) angesehen werden: "man lernt etwas nicht an erster Stelle, indem man darüber informiert wird, sondern indem man damit etwas tut", wobei natürlich offen bleibt was unter 'Tun' zu verstehen ist.

Inmersionsprogrammen im Rahmen des Unterrichts teilnahmen, ein höheres Niveau der Beherrschung solcher Strategien aufwiesen.

C. Jans →

Spracherwerb im Unterricht zu versuchen impliziert natürlich zunächst, die schon zur Tradition gewordene Annahme der deutschen Sprachlehr- und -lernforschung, nämlich daß Erwerben nur außerhalb des Unterrichts möglich ist, einer kritischen Überprüfung zu unterziehen. Und, wie Littlewood (1984) fordert, davon auszugehen, 'daß Spracherwerbsprozesse auch im Unterricht möglich sind, vorausgesetzt, wir sind in der Lage, die geeigneten Konditionen zu schaffen'.

Bezüglich der Frage, wie solche 'geeignete Konditionen' im Detail auszusehen hätten, wurden im angelsächsischen Bereich in den letzten Jahren schon eine Reihe von Untersuchungen erstellt¹².

Eines der interessantesten Ergebnisse dürfte dabei meines Erachtens sein, daß zur Erreichung einer intuitiven Sprachkompetenz aktiver, persönlicher Sprachgebrauch nötig ist¹³.

Dies könnte uns als erster Orientierungspunkt dienen.

Aber dabei stellen sich natürlich auch einige Probleme: zuerst mal terminologischer Art: was ist darunter zu verstehen?

Wann kann man von aktivem, *persönlichen Sprachgebrauch* sprechen?

Betrachten wir zwei der wohl bekanntesten Modelle kurz unter dem Blickwinkel der chomskyschen Theorie.

Über Spracherwerb im Sinne des Erreichens einer intuitiven sprachlichen Kompetenz nachzudenken oder zu sprechen ist keine Erfindung des 20. Jahrhunderts, aber die modernen Diskussionen darüber wurden zweifellos durch die Arbeiten N. Chomsky's (v. a. 1959, 1965, 1966, 1968) initiiert, als er für die menschliche Sprachfertigkeit eine biologische Grundlage und, darauf aufbauend, zwei grundsätzlich verschiedene Komponenten dieser Fähigkeit postulierte: diejenige, die es erlaubt, intuitiv grammatisch richtige Sätze zu produzieren (die Generative Grammatik), und die unter dem Begriff Kognition zusammengefaßten sonstigen menschlichen Fähigkeiten, die ebenfalls an der Sprachrezeption und -produktion beteiligt sind.

Im Laufe der ihrer ersten Publikation folgenden Jahre sah sich Chomsky wenigstens zweimal (1965, 1981) gezwungen, zu den wiederholten Fehlinterpretationen seiner Theorien Stellung zu nehmen. 1965¹⁴ bezog er sich dabei auf die Interpretation des von ihm postulierten *language acquisition device*, ein Begriff, mit dem er die Fähigkeit des menschlichen Gehirns umschrieb, grammatische Systeme zu produzieren:

"(la gramática generativa) no es un modelo (es decir un sistema que refleja de manera muy simplificada otro sistema, explicando propiedades conocidas ... y prediciendo nuevas)¹⁵ del hablante y del oyente, sino que intenta caracterizar en los términos más

¹² cf. LONG, 1981; LARSEN-FREEMAN, 1983; KRASHEN, 1981, 1982, 1985; KRASHEN & TERRELL, 1983; LONG & SATO, 1984; ELLIS, 1984, 1985, 1994; PICA & DOUGHTY, 1985; LONG & PORTER, 1985; VARONIS & GASS, 1985; DAY (ed), 1986; PICA 1987, 1991, 1992; LARSEN-FREEMAN & LONG (eds), 1992;

¹³ Die These läßt sich u.a. aus den Arbeiten folgender Autoren ableiten:

- Wells (1974), Bruner (1975) und T. Pica (1987) postulierten die Notwendigkeit *sozialer Interaktion*;
- Schumann (1978) y Kadia (1988) forderten *automatische Produktion*, die sie der *kontrollierten* gegenüberstellten;
- J. Wagner (1983) betrachtete *direkte Kommunikation* als nötig für den Spracherwerb;
- V. J. Cook (1985) sieht *natural social exchanges* als notwendig zur Erreichung einer pragmatischen Kompetenz an;
- Cortese (1987) fordert ein Handeln der Lerner in *unscripted situations*.

Als relevant sollte in diesem Zusammenhang auch die unter dem Blickwinkel der allgemeinen Lerntheorie gemachte Bemerkung von G. Westhoff (1994: 49) angesehen werden: "man lernt etwas nicht an erster Stelle, indem man darüber informiert wird, sondern indem man damit etwas tut", wobei natürlich offen bleibt: was unter 'Tun' zu verstehen ist.

¹⁴ das folgende Zitat ist der spanischen Ausgabe von 1970: 10 entnommen.

¹⁵ Der Nebensatz in Klammern wurde einer erklärenden Fußnote (S. 227) der spanischen Version entnommen.

neutrales posibles el conocimiento de la lengua que proporciona la base para el uso real de la lengua por un hablante oyente ...

“Cuando decimos que una gramática *genera* una oración con cierta descripción estructural, queremos decir simplemente que la gramática asigna esta descripción estructural a la oración. Cuando decimos que una oración tiene cierta *derivación* respecto a una gramática generativa determinada, nada decimos sobre la manera en que el hablante o el oyente habrían de proceder, de modo práctico y eficiente, a construir tal derivación. Estas son cuestiones de la teoría del uso lingüístico - *La teoría de la actuación*.”

Die menschliche Fähigkeit, grammatikalisch richtige Äußerungen zu erzeugen, darf also nicht in dem Sinne verstanden werden, daß die diesbezügliche chomskysche Theorie zur Formulierung einfacherer Grammatikregeln befähigen könnte¹⁶. Vielmehr muß sie als eine in der menschlichen Natur liegende, weitgehend unbewußte Fähigkeit verstanden werden, deren Aktivierung erfolgt, wenn Personen sich der Notwendigkeit ihres Gebrauchs ausgesetzt sehen¹⁷.

Wenn diese Kapazität weitgehend unbewußt ist (sie ist in der Struktur des menschlichen Gehirn verankert, d.h., im language aquisition device), so gilt das gleiche für die allgemein kognitiven Fähigkeiten, die, Chomsky zufolge, die zweite essentielle Komponente der menschlichen Sprachfähigkeit darstellen. Sehen wir uns auch dazu wieder kurz eine Zusammenfassung an, die vom Autor selbst stammt:

“Junto con la facultad del lenguaje, e interactuando con él estrechamente, está la facultad de la mente que construye lo que podríamos llamar “comprensión del sentido común”: sistemas de creencias, expectativas y conocimientos acerca de la naturaleza y comportamiento de los objetos, ... también incluirá principios relacionados con la posición y el papel de la gente en el mundo social, la naturaleza y condiciones de trabajo, la estructura de la acción, la voluntad y la elección humanas, y otras consideraciones similares. **En su mayor parte, estos sistemas pueden ser inconscientes e incluso pueden estar fuera del alcance de la introspección consciente.** También se podrían aislar, para hacer un estudio especial, las facultades implícitas en la solución de problemas, en la elaboración del conocimiento científico, la creación y la expresión artística, el juego, o cualquier categoría que demuestre ser adecuada para el estudio de la capacidad cognoscitiva y, consecuentemente de la acción humana” (die Hervorhebung ist von mir hinzugefügt worden). (N. Chomsky, 1975¹⁸: 36/37).

Im deutschen Sprachraum wurden diese Thesen ab Ende der 70 und Beginn der 80er Jahre von H. Wode und S.W. Felix in die Diskussion eingebracht. Der letztgenannte Autor formulierte, zusammen mit A. Hahn, die folgenden Plausibilitätsannahmen bezüglich der menschlichen Sprachfertigkeit:

“- der Mensch ist als einziges Lebewesen in der Lage, natürliche Sprachen zu erwerben; d.h. der Mensch verfügt über eine spezielle Spracherwerbsfähigkeit, die ihn u.a. von anderen Lebewesen unterscheidet.

¹² cf. LONG, 1981; LARSEN-FREEMAN, 1983; KRASHEN, 1981, 1982, 1985; KRASHEN & TERRELL, 1983; LONG & SATO, 1984; ELLIS, 1984, 1985, 1994; PICA & DOUGHTY, 1985; LONG & PORTER, 1985; VARONIS & GASS, 1985; DAY (ed), 1986; PICA 1987, 1991, 1992; LARSEN-FREEMAN & LONG (eds), 1992²;

¹³ Die These läßt sich u.a. aus den Arbeiten folgender Autoren ableiten:

- Wells (1974), Bruner (1975) und T. Pica (1987) postulierten die Notwendigkeit *sozialer Interaktion*;
- Schumann (1978) y Kadia (1988) forderten *automatische Produktion*, die sie der *kontrollierten* gegenüberstellten;
- J. Wagner (1983) betrachtete *direkte Kommunikation* als nötig für den Spracherwerb;
- V. J. Cook (1985) sieht *natural social exchanges* als notwendig zur Erreichung einer pragmatischen Kompetenz an;
- Cortese (1987) fordert ein Handeln der Lerner in *unscripted situations*.

Als relevant sollte in diesem Zusammenhang auch die unter dem Blickwinkel der allgemeinen Lerntheorie gemachte Bemerkung von G. Westhoff (1994: 49) angesehen werden: “man lernt etwas nicht an erster Stelle, indem man darüber informiert wird, sondern indem man damit etwas tut”, wobei natürlich offen bleibt was unter ‘Tun’ zu verstehen ist.

¹⁴ das folgende Zitat ist der spanischen Ausgabe von 1970: 10 entnommen.

¹⁵ Der Nebensatz in Klammern wurde einer erklärenden Fußnote (S. 227) der spanischen Version entnommen.

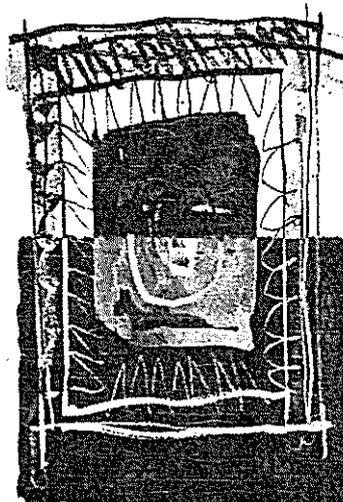
- Die Spracherwerbsfähigkeit des Menschen ist primär eine mental-kognitive Fähigkeit, d.h. Spracherwerb wird dadurch ermöglicht, daß die menschliche Kognition ("the human mind") in einer spezifischen Weise strukturiert ist.

- weder im physischen noch im psychischen Bereich ist der Mensch beliebig variabel, d.h. trotz vieler individueller Unterschiede gibt es nicht nur so etwas wie das menschliche Bein, das menschliche Herz-Lungen-System etc., sondern auch die menschliche Perzeption, die menschliche Kognition etc. D.h.

auch im psychologischen Bereich stecken genotypische Strukturen den Rahmen ab, in dem phänotypische Variationen auftreten." (Felix & Hahn, 1985: 193/4)

Die ersten mit dem Anspruch der unterrichtlichen Verwendbarkeit erstellten Arbeiten nahmen von diesen theoretischen Aspekten keine Notiz.

St. D. Krashen (1981, 1982) ging bei seinen 5 Hypothesen¹⁹ nur von empirischen Studien aus, und stützte darauf auch das ein Jahr später zusammen mit T. Terrell (1983) verfaßte Werk, das eine Reihe methodologischer Ausarbeitungen enthält.



Die zentrale These seiner Beiträge bestand darin, wie Krashen selbst 1985 unterstrich, daß Spracherwerb auch im Unterricht stattfinden kann, wenn die neue Sprache kommunikativ gebraucht wird, bzw. wenn die Lerner verständlichen Input erhalten²⁰.

Das Fehlen einer expliziten theoretischen Grundlage, das Krashen (1985) offen zugibt²¹, bewirkte aber, daß letztenendes unklar blieb, was unter 'Kommunikation' oder 'verständlichem Input' zu verstehen sei, ein Aspekt, der wohl mit der

Unkenntnis der chomskyschen Theorie, konkret mit dem dualen Charakter der menschlichen Sprachfertigkeit, in Verbindung gebracht werden kann.

Für Krashen existierten explizit keine kognitiven Systeme.

Die Arbeiten von **R. Ellis** (1980, 1984, 1985, 1992, 1994, 1995), der sein Interesse ebenfalls dem schulischen Spracherwerb zuwandte, können wir als den Versuch interpretieren diesen Fehler zu vermeiden: er konzentrierte sich auf die kognitiven Leistungen, die zum Spracherwerb nötig sind, interpretierte diese aber nur im Sinne bewußter mentaler Operationen²².

¹⁹ (1) Die Hypothese über den Unterschied zwischen Lernen und Erwerben ('The Acquisition-Learning Hypothesis');

(2) Die Hypothese über eine natürliche Reihenfolge im Erwerb grammatikalischer Formen ('The Natural Order Hypothesis');

(3) Die Monitor Hypothese ('The Monitor Hypothesis'); tion auf den Inhalt;

(4) Die Input Hypothese ('The Input Hypothesis');

(5) Die Hypothese bezüglich der Bedeutung des affektiven Filters ('The Affective Filter Hypothesis').

Abgesehen davon wurden vom selben Autor auch noch andere Aspekte analysiert, die 'Eignung der Lerner', der Einfluß der jeweiligen Muttersprache ('The Role of the First Language'), die Funktion von Formeln und feststehenden Ausdrücken ('Routines and Patterns'), die Existenz individueller Unterschiede beim Spracherwerb ('Individual variations') und der Einfluß von Altersunterschieden ('Age Differences').

²⁰ Krashen formuliert in seinem 1983 erschienen Buch beiden Forderungen an verschiedenen Stellen:

"the 'natural' way to develop linguistic ability (is)...by using language for real communication." (1983: 26).

"(acquisition) requires the comprehension of meaningful input.." (idem: 40)

²¹ "Chomsky's insights predate my recognition of the acquisition-learning distinction but had escaped my attention until recently" (idem: 25, nota 6)

²² Schon Ellis (1984) benutzt, wenn er sich auf die für den Spracherwerb nötigen mentalen Prozesse bezieht, immer Ausdrücke, die sich auf bewußte, mit der Form in Beziehung stehende Fähigkeiten beziehen:

'match ... and memorise, construct, compare ..., eliminate ..., hold ... in short-term memory, establish ... correlates..., analyze ... previously memorised chunks of speech ...'

Man kann natürlich Spekulationen darüber anstellen, warum keiner der genannten Autoren sich um eine bessere theoretische Fundierung bemühte.

Lag es vielleicht daran, daß sie den von ihnen durchwegs gebrauchten Titel Zweitsprachenerwerb zu unkritisch benutzten?

Krashen und Krashen/Terrell stützten ihre Arbeiten, Hypothesen und Vorschläge auf Untersuchungen mit Immigranten in den USA, und Ellis (1984) tat seinesgleichen mit Immigrantenkindern in Großbritannien.

Und wer Spracherwerbsprozesse in einer solchen Situation analysiert, für den sind jene mentalen Prozesse, die letztendlich zur intuitiven Beherrschung einer Sprache führen, nicht so wichtig - außerhalb des Unterrichts laufen sie ja auf natürliche Weise ab.

Im Falle des Fremdsprachenunterrichts ist dem leider nicht so.

Einer der ersten, der meines Wissens die Wichtigkeit dieser Prozesse für den unterrichtlichen Spracherwerb erkannt hat, war D. Allwright (1988: 236) als er die allzu simplistische Interpretation der Notwendigkeit 'einer Sprache ausgesetzt zu sein' (exposure) kritisierte:

'Einer Sprache ausgesetzt zu sein ist nicht das gleiche wie einem Virus ausgesetzt zu sein. Man wird nicht automatisch angesteckt. Kinder werden anscheinend automatisch angesteckt aber es ist schwer sich vorzustellen, daß ein normales Kind die Chancen für einen Sprachkontakt nicht wahrnimmt. Erwachsene haben offensichtlich diese Option. Der erwachsene Lerner muß selbst aktiv werden, um kognitiv in den Prozess verwickelt zu werden. Die Unterscheidung zwischen 'Input' und 'Intake' erfährt diesen Unterschied'²³.

Wenn wir die Möglichkeiten für das Ingangsetzen von Spracherwerbsprozessen im Fremdsprachenunterricht versuchen wollen, müssen wir notwendigerweise also über ein theoretisches Modell verfügen, mit dessen Hilfe wir uns vorstellen können, durch welche Prozesse sprachliche Daten ('Input') in verarbeitete sprachliche Daten ('Intake') umgewandelt werden. Wir benötigen ein Modell, das uns eine Vision der konkreten Mechanismen anbieten könnte, die bei der Rezeption und Produktion von Sprache, bei der Kommunikation ablaufen.

So ein Modell ist unabdingbar für die konkrete Unterrichtsgestaltung.

Die grundsätzliche Notwendigkeit, diesen Aspekt zu untersuchen, wurde schon 1985 von Felix & Hahn (op.cit: 194) unterstrichen. Sie sahen es als zentral für die Spracherwerbsforschung an, sich danach zu fragen, "wie ... jene kognitiven Prinzipien aus("sehen"), die den Spracherwerb des Menschen ermöglichen, und wie ... sie sich konkret im Erwerbsprozeß (manifestieren)."

Daß auch im deutschen Sprachraum seither nichts auf diesem Gebiet geschehen ist, wurde von Dieter Wolff (1994) kritisiert: in den beiden deutschen Standardwerken zur Psycholinguistik, Wodes *Einführung in die Psycholinguistik* (1988) und Butzkamms *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts* (1989) fehlte "jeder Hinweis auf die beiden zentralen Themen psycholinguistischer Betrachtung, Sprachverstehen und Sprachproduktion"²⁴.

Um eine erste, konkretere Idee von den Prozessen zu geben, um die es sich meiner Meinung nach handeln könnte, möchte ich Sie bitten, sich vorzustellen, wir machten im Unterricht ein Rollenspiel zum Thema "Fahrkartenkauf": nach der nötigen Vorentlastung würden wir, wahrscheinlich mit Hilfe eines Lektions- textes, Wörter und Ausdrücke erarbeiten, die man

²³ Freie Übersetzung des folgenden englischen Originals:

"Being exposed to language is not like being exposed to a virus. One doesn't catch it automatically. Children seem to catch it automatically but one can hardly imagine a normal child retreating from language interaction. The adult apparently has the option. The (adult) learner must do something active that involves him cognitively in the process. The distinction that has been made between 'input' and 'intake' captures this."

²⁴ Bezüglich des selben Buches bemerkt auch Lienhard Legenhäuser: "Obwohl beispielsweise die Input-Qualität im FU thematisiert wird, geht Wode auf die Besonderheit (und Wirksamkeit) von Übungsabläufen ("so-tun-als-ob-Verfahren") im Gegensatz zur spontanen Sprachverwendung in authentischen Kommunikationssituationen nicht explizit ein." [in: DNS, 90, H. 5, Okt.1991: 573/74 (Buchbesprechung)]

bei einem Fahrkartenkauf in Deutschland sicher brauchen würde, solange es noch Fahrkartenverkäufer aus Fleisch und Blut gibt. "Eine Rückfahrkarte nach X, bitte. 2. Klasse. Raucher, Wieviel kostet sie? Gibt es Ermäßigung für Studenten? Auf welchem Bahnsteig fährt der Zug, etc..."

Nachher könnten wir in Zweiergruppen das Ganze üben -man soll ja etwas machen, damit man lernt. Eine Person spielt also den Beamten, die andere den Touristen.

Wenn wir nun diese Klassenaktivität mit einem Fahrkartenkauf in der Realität vergleichen, dann präsentiert sich die Situation ganz anders:

Zum Beispiel könnten wir uns von vorneherein in einer langen Schlange befinden, bevor wir überhaupt zum Schalter gelangten - das kann schnell nervös machen. Nachher hängt unser Kommunikationserfolg wahrscheinlich von der Art von Beamten ab, auf den wir treffen, wenn wir endlich ans Schalterfenster gelangen: spricht der vielleicht gar mit einem starken regionalen Akzent? Hat er vielleicht gar keine Lust mehr, viel zu sagen und noch weniger Bereitschaft, sich kurz vor Dienstschluß mit einem Ausländer abzuplagen?

Die Haltung der Leute, die hinter uns in der Schlange warten, läßt übrigens keinen Zweifel aufkommen, daß Eile geboten ist, nicht nur wegen der Abfahrt des Zuges, die vielleicht in wenigen Minuten sein soll - vorausgesetzt, es geht der Zug, den wir im Fahrplan gefunden zu haben glaubten, und, ... wie war denn die Bahnsteignummer, auf der der Zug abfährt? ...

Lassen wir hier das Beispiel: jeder, der schon mal in einem fremden Land eine ähnliche Aufgabe hatte, weiß, glaube ich, wieviele konkrete Probleme in einer wirklich wirklichen Situation auftreten können.

Sie sollten das eben Gesagte nun bitte nicht insofern mißverstehen, als ob ich die mögliche Nützlichkeit der in der Klasse, im Rollenspiel, gelernten Sprachelemente grundsätzlich bezwei-

felte würde: natürlich kann diejenige Person in der beschriebenen Situation gewisse Vorteile haben, die wenigstens irgendwann gelernt hat - und sich noch erinnert-, was "Bahnsteig" heißt. Das ist selbstverständlich, aber darum geht es mir hier nicht.

Das interessanteste sind hier meines Erachtens die mentalen Prozesse, die in den beiden skizzierten Situationen dem Lerner abverlangt werden: im Rollenspiel muß er formal korrekte Sprache verstehen und produzieren, beim Fahrkartenkauf in der Realität muß er seine Sprachkomprehension und -produktion seinen persönlichen Interessen und der konkreten Situation, das heißt dem persönlichen Kontext, anpassen²⁵.

Könnte in diesen natürlichen und weitgehend automatischen mentalen Prozessen der Anpassung an den Kontext und die konkrete Situation, oder, besser gesagt, in deren Abwesenheit im Unterricht, nicht vielleicht der Grund dafür liegen, daß Spracherwerb normalerweise außerhalb des Unterrichts funktioniert und im Unterricht nicht?

Ich möchte hier vorschlagen, aus dieser Erklärungsmöglichkeit eine Arbeitshypothese für die notwendigen Bedingungen des Spracherwerbs im Fremdsprachenunterricht zu machen.

Konkret würde das heißen, davon auszugehen, daß eine der natürlichen ähnliche Sprachverarbeitung, und damit Spracherwerb im Unterricht nur dann eine Chance auf Erfolg hat, wenn die Lerner sich der Notwendigkeit ausgesetzt sähen, die neue Sprache im Unterricht so, oder mindestens ähnlich, zu verwenden, wie sie es außerhalb tun würden, wenn sie sie für konkrete persönliche Zwecke einsetzen würden.

Unterstützung für diese Sichtweise finden wir bei D. Wolff (1990: 617), der vermutet, daß Sprachverarbeitungsmechanismen den Spracherwerbsmechanismen gleichzustellen sind. Indirekt finden wir dieses Thema auch bei E. Litarro, die fordert, daß "Deutschlernende ... Themen finden (müssen), die

²⁵ Das einzige mir bekannte Werk, das versucht die beim mündlichen Sprachgebrauch eine Rolle spielenden Faktoren zusammenfassend zu beschreiben, ist M. Bygate's (1987) *Speaking*. Es geht jedoch über die deskriptive Ebene nicht hinaus.

sie angehen ... und die ihnen vor allem die Möglichkeit bieten, als sie selbst zu sprechen, sie selbst zu sein."²⁶

Um eine solche Hypothese in die Wirklichkeit umzusetzen, ist es natürlich nötig, über ein möglichst detailliertes theoretisches Modell zu verfügen, das uns eine genauere Vorstellung darüber erlaubt, mit welchen Prozessen und Faktoren wir es bei der natürlichen, d. h. mündlichen Sprachrezeption zu tun haben.

So ein Modell existiert bereits.

Im folgenden möchte ich es näher unter die Lupe nehmen, weil es meines Erachtens für unsere Zwecke dienlich sein könnte. Es beansprucht, in der Lage zu sein, eine plausible Erklärung für die bei der Kompression ablaufenden mentalen Prozesse zu geben, und wurde meines Wissens bisher von der Erwerbsforschung nicht zu Rate gezogen: die Relevanztheorie von Sperber und Wilson (1986).

DIE 'RELEVANZTHEORIE' (RT): EIN MODEL DER MÜNDLICHEN SPRACHKOMPRESSION²⁷

Bevor ich die für unsere Zwecke interessantesten Aspekte der Relevanztheorie zusammenfassen werde, möchte ich auf einige grundsätzliche Charakteristiken dieser Theorie hinweisen, die ihren potentiellen Wert für eine Spracherwerbtheorie meiner Meinung nach noch erhöhen.

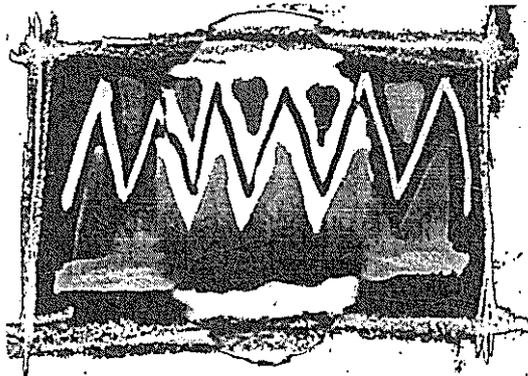
Die RT versucht, Erklärungen für die Prozesse zu finden, die beim alltäglichen Sprachgebrauch im Gehirn eines Hörers ablaufen.

Darin ist der erste Grund zu sehen, warum ich ihre Nützlichkeit für die Ausgestaltung einer Spracherwerbtheorie untersuchen möchte: Spracherwerb, so steht die These, ist ein Prozeß, bei dem ein biologischer Mechanismus durch sprachliche Daten ausgelöst wird. Und, nachdem wir davon ausgehen können, daß Spracherwerb außerhalb des Unterrichts meistens funktioniert, aber innerhalb der Klasse nicht, brauchen wir eben, wenn wir im

Fremdsprachenunterricht Maßnahmen treffen wollen, die den Spracherwerb fördern sollen, ein möglichst exaktes Modell derjenigen Prozesse, die beim normalen Sprachgebrauch außerhalb des Unterrichts ablaufen.

Was die grundsätzlichen Axiome der RT angeht, ist als erstes das folgende zu nennen:

eine Kommunikation zwischen zwei Personen findet nur dann statt, wenn es einer gelingt, die Aufmerksamkeit der anderen zu bekommen, das heißt, wenn es ihr gelingt, ein Kommunikationsinteresse ersichtlich (ostensive) zu machen. Die RT tritt damit mit dem Anspruch auf, ein Kriterium für die Unterscheidung von reiner Informationsübermittlung einerseits und Kommunikation andererseits anbieten zu können. Sie überwindet den Rahmen traditioneller



²⁶ in: Bimmel, E. et al. (1995) FREMDSPRACHE DEUTSCH, 13, 2, 1995: Die ersten Stunden und Wochen Deutschunterricht, p.2.

²⁷ Diejenigen LeserInnen, die dieser Artikel zur eigenen Lektüre motiviert, seien auf folgende Artikel verwiesen:

D. Sperber and D. Wilson (1986): erstmalige Veröffentlichung der Theorie in Buchform;

D. Blakemore (1992): Praktische Übungen und Beispiele zu den einzelnen Aspekten der Theorie;

Vorstellung der Theorie in Artikelform:

- LINGUA, n° 87, June, 1992 and n°90, June 1993;

- BRAIN AND BEHAVIORAL SCIENCE 10. 4, 1987.

Der für den Fremdspracherwerb meines Erachtens interessanteste Artikel ist: D. Wilson, "Relevance and Understanding", in: PRAGMALINGÜÍSTICA, Vol. 1, 1993, pp. 335-365, Dep. de Filología Francesa e Inglesa de la Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones. Auf ihn stützt sich die folgende Zusammenfassung, und die in ihr enthaltenen Seitenangaben.

Modelle, bei denen lediglich (und wie wir gleich sehen werden, ebenfalls auf unzureichende Weise) der Austausch von Information erklärt werden soll, ohne sich zu fragen, warum wir in einer Situation X, in der wir verschiedene Quellen sprachlicher Daten zur Auswahl haben, einer bestimmten Quelle Aufmerksamkeit schenken (und die von ihr erhaltene Information auswerten), und einer anderen nicht.

Weiter geht die RT davon aus, daß das seit Jahren geläufige Kommunikationsmodell, das auf der Annahme beruht, daß ein Sprecher Information kodifiziert, die vom Hörer, eventuell unter Überwindung von Übertragungsstörungen, dekodifiziert wird, schlichtweg unzureichend ist: linguistisch kodifizierte Information (Wörter / Konzepte) haben, wie die Semantik demonstriert, verschiedene mögliche Bedeutungen, und die Aufgabe, die unser Gehirn normalerweise in Bruchteilen einer Sekunde löst, ist die, die für den konkreten Kontext passende, relevanteste Bedeutung zu erschließen.

Ein einfaches Beispiel dafür kann mithilfe des spanischen Worts 'canario' konstruiert werden, das sich auf einen Bewohner der Kanarischen Inseln beziehen kann, auf einen Vogel, oder, auf lokaler Ebene in der Bucht von Cádiz, auf eine Buslinie.

Wie geschieht diese Bedeutungszuordnung? Welche Mechanismen können vermutet werden, um zu einer plausiblen Erklärung eines Phänomens zu kommen, das jede/r von uns tagtäglich im eigenen Kopf erfahren kann?

Sperber und Wilson verstehen 'Pragmalinguistik' in diesem Sinne: als Theorie, die die weitgehend spontane, automatische Bedeutungszuordnung und -schaffung im menschlichen Gehirn zu erklären versucht.

Sehen wir uns nun die Aufgaben näher an, die nach Meinung ihrer Autoren ein Hörer bei der Bedeutungsfindung lösen muß:

- a) er muß herausfinden, welche Absicht der Sprecher hat;
- b) er muß herausfinden, welche Bedeutung mit dem Gesagten impliziert wird;

c) er muß herausfinden, welche Haltung / Einstellung der Sprecher zu dem hat was er gesagt und impliziert hatte.

D. Wilson gibt uns dazu folgende Beispiele:

Bezüglich a), der Sprecherabsicht:

"If you're looking for a good job, we're offering a thousand a week".

Es handelt sich dabei um einen Werbeslogan, der für eine Zeit in der Londoner U-Bahn zu lesen war. Auf Deutsch könnten wir ihn mit folgendem Satz wiedergeben: "Wenn sie eine gute Arbeit suchen - wir bieten ihnen 1000 pro Woche an!", wobei jedoch die Zweideutigkeit des englischen Satzes verloren geht: 'a thousand a week' kann sich auf 'jobs' beziehen, oder auf die Entlohnung: 1000 £, 'einen Tausender'.

Bezüglich b), dem im Gesagten implizit Enthaltene:

"I always treat other peoples' money, as if it were my own": "Ich gehe mit dem Geld anderer Leute immer so um, als ob es mein eigenes wäre." Rein linguistisch wären zwei Interpretationen möglich: Entweder 'so vorsichtig', oder 'so verschwenderisch'. Wenn wir wissen, daß dieser Satz von Margaret Thatcher in einem BBC-Interview gesagt wurde, ist klar, daß die von der Sprecherin implizit zum Ausdruck gebrachte Bedeutung die erste war.

Bezüglich c), der Haltung / Einstellung des Sprechers zu dem, was er/sie gesagt und impliziert hatte:

Peter: "Is John a good cook?" Mary: "He's English." - P: Ist John ein guter Koch?" M: "Er ist Engländer!"

Hier muß der Hörer der Antwort von Mary darüber entscheiden, ob sie andeuten will, daß Engländer schlechte Köche sind, oder nur (im Spaß?) auf dieses Klischee anspielen will.

Das Wichtigste ist für Wilson & Sperber hier, und, nebenbei bemerkt, auch für unsere Zwecke, daß bei der Lösung all dieser Bedeutungszuordnungen der Kontext der jeweiligen Äußerungen ausschlaggebend ist!

a) Wir vermuten, mehr oder weniger unbewußt, daß in der U-Bahn keine Jobs angeboten werden, für die man 1000 Pfund wöchentlich bezahlt bekommt!

b) Wir gehen davon aus, daß M. Thatcher auf ihren guten Ruf als (sparsame) Politikerin Wert legt.

c) Wir können die Absicht des Sprechers nur interpretieren, wenn wir eine Hypothese darüber machen, ob er/sie normalerweise schlecht über englische Köche denkt, oder gerade einen Spaß machen will.

Wenn wir also eine Entscheidung innerhalb eines Kontextes treffen müssen, stellt sich dem Hörer noch eine 4. Aufgabe: er muß darüber entscheiden, welchen Kontext der Sprecher wohl im Sinne hatte, als er eine Äußerung machte (-d).

Sehen wir uns auch dazu ein Beispiel an:

A: "Wie ist dein neuer Tennispartner?" B: "Er hat viel Ähnlichkeit mit John McEnroe"

Wenn A die Antwort von B dahingehend interpretiert, daß B ebenfalls der Meinung ist, daß McEnroe auf dem Tennisplatz schlechte Manieren zeigt, wird er/sie die Antwort von B in dem Sinne verstehen, daß B von seinem neuen Tennispartner denkt, er habe schlechte Manieren!

Fassen wir der Deutlichkeit halber das bisher Gesagte noch weiter zusammen:

- Die RT geht davon aus, daß wir nur diejenigen Informationen verarbeiten, die uns relevant erscheinen.

- Sprachliche Signale verarbeiten heißt für die RT, den linguistischen Signalen (Wörtern / Konzepten) Bedeutung zu geben: diese muß zugeordnet werden, und dazu ist es oft nötig, Zweideutigkeiten zu klären;

- Bei dieser Bedeutungszuordnung und der Klärung eventueller Zweideutigkeiten ist der Kontext von entscheidender Bedeutung; aber nicht nur der linguistische, sondern der Kontext im weitesten Sinne: was wir über den Sprecher wissen, oder von ihm annehmen, wie wir das impliziert in seiner

Nachricht Enthaltene einschätzen, und wie wir seine Absichten - und das eventuell darin impliziert Enthaltene - beurteilen.

Das Prinzip der Relevanz, das der Theorie ihren Namen gibt, bezieht sich auf das Kriterium, das nach Sperber und Wilson von unserem Gehirn zur Lösung all dieser Aufgaben eingesetzt wird.

Es dürfte schon deutlich geworden sein, daß wir über einen Prozess der Hypothesenbildung sprechen, der von unserem Gehirn praktisch unbewußt vollzogen wird: niemand, dem der Werbespruch in der Londoner U-Bahn als relevant erscheint, wird auch nur eine Sekunde lang, ernsthaft annehmen, daß ihm/ihr hier gut bezahlte Arbeitsplätze angeboten werden, beim derzeitigen Wechselkurs 200.000.- pts pro Woche - was doch von der linguistischen Kodifizierung her ohne weiteres möglich wäre.

Niemand wird allen Ernstes glauben, wenn er den Ausspruch M. Thatchers über ihr Verhältnis zum Geld anderer Leute hört, daß es ihre Absicht gewesen wäre, sich selbst als verschwenderisch zu bezeichnen.

Und niemand würde auf die Idee kommen die Antwort auf die Frage ob John ein guter Koch sei, einfach als affirmative Feststellung zu verstehen, in dem Sinne, daß Mary alle Engländer beschuldigen würde, schlechte Köche zu sein.

Sehen wir nun, welche Hypothese die RT darüber aufstellt, wie es unser Gehirn schafft, solche Entscheidungen in Sekundenschnelle zu treffen.

Wenn wir weiter oben die Hypothese formuliert haben, daß wir nur diejenigen linguistischen Signale bemerken und verarbeiten, die uns als relevant erscheinen, so können wir jetzt den gleichen Sachverhalt umgekehrt formulieren:

Wenn wir eine Äußerung auswerten, dann geschieht das deshalb, weil sie es geschafft hat, in uns den Eindruck zu erzeugen, sie sei für uns relevant.

Oder, nochmals anders formuliert: Jede Äußerung, der wir Gehör schenken, schafft von vorneherein die Erwartung, relevant zu sein.

Die RT betrachtet diese Erwartung von Relevanz als die Grundlage für die Auswertung der möglichen Interpretationen.

Um zu verstehen, wie die verschiedenen möglichen Interpretationen ausgewählt werden, müssen wir daher das Prinzip der Relevanz und die Erwartungshaltung, die jede Äußerung auslöst, näher analysieren.

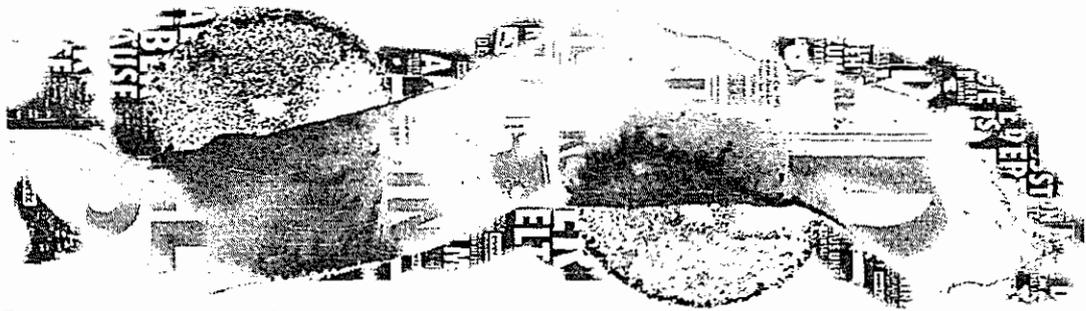
Der Grad an Relevanz, den eine Äußerung haben kann, hängt nach Sperber und Wilson von zwei miteinander in Verbindung stehenden Faktoren ab: von den 'kontextuellen Effekten' und vom nötigen 'Verarbeitungsaufwand'.

Bezüglich des Verarbeitungsaufwandes stellt sie folgende Hypothese auf:

'Der Verarbeitungsaufwand für eine Äußerung hängt von zwei Faktoren ab:

erstens von der Gedächtnisleistung und Vorstellungskraft, die nötig ist, um einen passenden Kontext zu konstruieren;

zweitens von der psychologischen Komplexität der Äußerung selbst. Je komplexer eine Äußerung, desto mehr Verarbeitungsaufwand ist nötig, und unnötige Komplexität lenkt von der beabsichtigten Relevanz einer Äußerung ab'.



'Kontextuelle Effekte', so wird angenommen, werden erreicht, wenn neue Information auf eine der drei folgenden Arten mit vorhandenen Annahmen interagiert:

- indem sie die schon vorhandene Annahme verstärkt;
- indem sie einer schon vorhandenen Annahme widerspricht, oder,
- indem sie mit einer schon vorhandenen Annahme kombiniert wird, mit dem Ergebnis, daß sich daraus eine kontextgebundene Implikation (Ableitung) ergibt; eine logische Ableitung, die nur durch die Kombination der gehörten Äußerung mit dem Kontext erreicht werden kann.

Die RT postuliert, daß eine Äußerung nur dann relevant ist, wenn sie in einem bestimmten Kontext kontextuelle Effekte erreicht. Und je größer diese Effekte, um so größer der Relevanzgrad einer Äußerung.

Sehen wir uns ein konkretes Beispiel für die bisher aufgestellten Hypothesen an, zuerst zu den kontextuellen Effekten:

Stellen Sie sich vor, sie wohnen außerhalb von Madrid und hören im Radio folgenden Satz:

(1) In Madrid wird es morgen regnen.

Im Fall, daß Sie vorhaben, morgen nach Madrid zu fahren und bereits vermutet haben, daß es regnen wird, wird diese Nachricht Relevanz erreichen, indem sie eine existierende Annahme verstärkt.

Falls Sie nach Madrid fahren wollen und dachten, daß die Sonne scheinen wird, wird diese Nachricht, vorausgesetzt, Sie glauben dem Wetterbericht, Relevanz erreichen, in dem sie einer bestehenden Annahme widerspricht.

In dem Fall schließlich, daß Sie nach Madrid fahren werden und bereits beschlossen haben, einen

Regenmantel einzupacken, wenn Regen angesagt ist, wird die Nachricht Relevanz erlangen, indem sie dieser bereits bestehenden Erwartung entspricht, wodurch die kontextgebundene Implikation das Resultat sein wird, daß Sie den Regenmantel einpacken werden.

Diese kontextgebundenen Effekte haben natürlich ihren Preis bezüglich der mentalen Anstrengung, die zu ihrer Erreichung nötig ist.

Es gilt daher: je größer der benötigte Verarbeitungsaufwand, um so geringer die Relevanz einer Äußerung.

Die als Beispiel genannte Äußerung (1) wird zweifellos für uns relevant sein, wenn wir eine Reise nach Madrid planen, und in diesem Fall werden wir keinerlei Schwierigkeiten haben, einen entsprechenden Kontext zu konstruieren, für den sie eine zufriedenstellende Menge an kontextuellen Effekten haben wird.

Sollten wir keine Reise vor uns haben, könnte unser Gehirn zwar trotzdem einen Kontext für ihre Relevanz konstruieren - uns einen Park in dieser Stadt vorstellen, der uns während der Trockenperiode sehr beeindruckte, zum Beispiel, - aber dafür wäre dann ein Extraaufwand an Gedächtnisleistung oder Fantasie notwendig.

An diesem Punkt führt die RT noch einen anderen Aspekt ein, dessen Notwendigkeit sich aus folgendem Grund ergibt:

Wenn wir die Interpretation von Äußerungen lediglich als einen Prozeß betrachteten, der durch das Zusammenwirken von kontextuellen Effekten und Verarbeitungsaufwand bestimmt wird, könnten wir folgende Hypothese formulieren:

Ein Hörer sucht im Gehörten die relevanteste Interpretation, als welche diejenige betrachtet werden müßte, die die größte Anzahl kontextueller Effekte bei einem Minimum an Verarbeitungsaufwand ergibt.

Dass es sich dabei um eine notwendigerweise falsche Hypothese handelt, kann mit folgender Überlegung verdeutlicht werden:

Wenn der Hörer die unter dem Gesichtspunkt des Verarbeitungsaufwands relevanteste Interpretation einer Äußerung herausfinden wollte, müßte er alle Interpretationen in Betracht ziehen und (bewußt) vergleichen können, die theoretisch möglich wären - und das ist natürlich nicht möglich, wenn wir bedenken, daß die Prozesse, über die wir hier Hypothesen aufstellen, vom menschlichen Gehirn in Bruchteilen von Sekunden und unbewußt realisiert werden.

Um dieses Problem zu lösen, führen Sperber und Wilson den Begriff der **optimalen Relevanz** ein, auf deren Bestimmung ihrer Meinung nach die mentale Auswertung von Äußerungen abzielt.

Sie geben dafür folgende Definition:

‘Eine Äußerung ist dann, und nur dann, optimal relevant, wenn

- a) sie genügend kontextuelle Effekte erreicht, um der Aufmerksamkeit des Hörers wert zu sein;
- b) wenn sie dem Hörer keinen unnützen Verarbeitungsaufwand abverlangt, um diese kontextuellen Effekte zu erreichen.’ (op.cit.,S. 350).

Für unsere Vision der menschlichen Sprachverarbeitung ergibt sich daraus, daß unser Gehirn normalerweise eine gehörte Äußerung bis zu dem Punkt interpretiert, an dem für einen konkreten Kontext eine zufriedenstellende Interpretation erreicht wird - alles andere würde einen zusätzlichen, und aus Zeitgründen nicht vertretbaren, Arbeitsaufwand bedeuten.

Welche Konsequenzen liessen sich aus diesem, hier nur in seinen wichtigsten Grundzügen vorgestellten Modell für den Fremdspracherwerb ableiten?

In erster Linie glaube ich, daß die angebotene Zusammenfassung bereits erahnen läßt, warum Spracherwerb normalerweise im Unterricht nicht funktioniert:

Die im Klassenraum übliche Kommunikation dreht sich normalerweise um Themen, die eine Mobilisierung der oben beschriebenen normalen Sprachverarbeitungsmechanismen weder benötigt, noch

verlangt, noch erlaubt. Sprachliche Kommunikation wird im traditionellen Unterrichtskontext als Austausch linguistischer Konzepte angesehen, was ich auch mit dem Beispiels zum Rollenspiel 'Fahrkartenkauf' verdeutlichen wollte: zur Beurteilung der eintreffenden linguistischer Daten muß keine unbeußte, sich auf den konkreten Kontext und die konkreten Sprecherintentionen beziehende Bedeutungszuordnung / Desambiguierung geleistet werden.

Aber nicht nur zur Erklärung der Gründe, warum ein Erwerb unter diesen Umständen nicht funktioniert, ist die RT von Hilfe.

Wir könnten damit auch schon allgemein definieren, was nötig ist, damit Spracherwerb im Unterricht eine Chance hat: wir müßten in der Lage sein, das Unterrichtsgeschehen selbst zu thematisieren.

Wir müßten konsequent Sprache verwenden, die mit der Klasse selbst in Verbindung steht, die sich auf den konkreten Kontext bezieht, den wir in der Klasse haben: eine Gruppe von LernerInnen und einen/e Lehrer/in.

Spracherwerb dürfte meines Erachtens unter dem Gesichtspunkt der RT nur dann zu erwarten sein, wenn die Lerner ständig gefordert sind, **die in diesem Kontext gehörten Wörter** unter dem Gesichtspunkt der sich für sie daraus ableitenden Konsequenzen zu interpretieren.

Das bedeutet zuerst einmal, daß wir Inhalte finden müssen, die das möglich machen und die für die Lerner attraktiv sind.

Und um attraktiv zu sein, müssen sie Spaß machen. Jede/r einzelne sollte Lust verspüren, auf dem Laufenden zu bleiben, um nicht vom Unterrichtsgeschehen ausgeschlossen zu werden.

Zur Erreichung dieser Ziele könnten wir bei Ellis (1984) Hilfe finden, der vorschlägt, die Organisation der Klasse selbst zum Thema unserer Interaktion mit den Lernern zu machen ('framework-goals').

Weiter schlägt er vor, möglichst viele Aktivitäten zu verwenden, die es den Lernern erlauben, etwas Konkretes mit der neuen Sprache zu machen: ein logis-

ches Problem lösen, ein Spiel durchführen, einen Wettbewerb organisieren, etc... Marcel Kampenhout (1995) schlägt den frühen Einsatz einfacher Theaterstücke vor (wobei hier die Organisation wohl erwerbsfördernder wäre als die Theateraufführung als solche), während Britta Hufeisen und Manfred Prokop (1995) die schon genannte Möglichkeit von Sprachspielen unterstützen.

Vielleicht wäre es auch möglich, die Vermittlung landeskundlicher Information (in der Zielsprache) in Form von Wettbewerben zu organisieren, eine Idee, der Ellis (op.cit) den Titel 'message-oriented' gab, und die auch von Olga Swerlowa (1995) unterstützt wird.

Wie könnten Lieder in dieser Anfangsphase Verwendung finden? (cf. Themenheft n° 1 des Magazin, Materialien für Daf)

Der Gebrauch der Muttersprache der Lerner sollte dabei konsequent vermieden werden, und auch der Einsatz eines Lehrbuchs scheint mir nicht empfehlenswert.

Warum wir die Muttersprache der Lerner vermeiden sollten, dürfte keine große Erklärung benötigen: nur wenn wir die Lerner konsequent der Zielsprache aussetzen, werden sie im Laufe der Zeit eine Chance haben, ein wie auch immer geartetes Sprachgefühl zu entwickeln.

Warum kein Lehrbuch?

Die traditionelle Funktion, die diesen im Unterricht zukommt, dürfte ein Grund sein.

P. Sneesby (1994: 135) meint dazu: "Para el discen-te la única intención detras de los elementos del libro de texto es inculcarle una gramática y, a veces, una forma cultural, que le son ajenas, y de ninguna manera van a llegar por esta vía a un modelo inferencial de comunicación".

Abgesehen davon dürfte aber auch noch dazukommen, daß es sich bei Lektionstexten von vorneherein um einen anderen Sprachtyp handelt, nämlich die geschriebene Sprache, und daß die Aufmerksamkeit der Lerner somit von der gesprochenen Sprache abgelenkt wird.

Analysieren wir nun als nächstes die Hypothese, die verlangt, die Verarbeitungsleistung so niedrig wie möglich zu halten.

Hier scheint auf den ersten Blick das Hauptproblem zu liegen.

Wie können wir davon sprechen, die Verarbeitungsleistung niedrig halten zu wollen, wenn wir gleichzeitig das Ziel im Auge haben, diese Maßnahmen mit Anfängern, genauer gesagt mit 0-Anfängern durchführen zu wollen?

Vergegenwärtigen wir uns nochmal einen Aspekt der angebotenen Einführung in die RT:

Linguistische Konzepte (Wörter) können verschiedene Bedeutungen haben. Die RT beansprucht, Hypothesen darüber anbieten zu können, wie diese Bedeutungszuordnung im konkreten Fall vom menschlichen Gehirn geleistet wird.

Aber unsere Lerner, wenn sie echte 0-Anfänger sind, kennen doch kein einziges deutsches Wort, hat das Ganze also Sinn?

Wir sollten uns hier daran erinnern, daß schon vor Jahren festgestellt wurde, daß Lerner die Bedeutung von unbekanntem Wörtern erschließen können, wenn das Prinzip des 'hier-und-jetzt' (here-and-now, (cf. Long, 1983; Ellis, 1984) gewahrt ist.

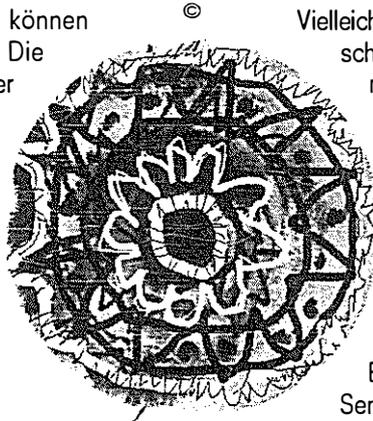
Die Postulate der R/T erlauben uns zuerst mal eine nähere Erklärung, warum dem wohl so ist:

eine im, und für den persönlichen und momentanen Kontext produzierte Sprache erlaubt Hypothesen

über die Absichten des Sprechers und ihre Auswertung durch den Vergleich mit den durch sie bewirkten kontextuellen Effekten.

Ein Lerner, der mit den linguistischen Elementen noch wenig, oder nichts anfangen kann, hat also wahrscheinlich die Möglichkeit von den kontextuellen Effekten auf die Bedeutung des jeweiligen linguistischen Elements zu schließen²⁸.

Da dabei ständig eigene Vorkenntnisse bezüglich des konkreten persönlichen Kontextes eingebracht werden, sollte sich der Lerner natürlich der Gefahr bewußt sein und die dabei realisierten Hypothesen als solche erkennen.



Vielleicht könnte in diesem Prozeß auch die schon erwähnte Wichtigkeit von Kommunikationsstrategien liegen: sie dürften nicht nur eine Kompensationsstrategie für fehlendes linguistisches Wissen darstellen, sondern auch als Ausdruck des Versuchs gesehen werden persönlich relevante Bedeutungen zu erschließen und zu übermitteln.

Eine wichtige Funktion bezüglich der Senkung der Verarbeitungsleistung dürften in diesem Prozeß den 'internationalen Wörtern' oder cognates (cf. Wilma M. Rivers, 1972⁵) zukommen: Deutsche, die Spanier unterrichten sollten deshalb 'kopieren', statt 'vervielfältigen' benutzen, 'imitieren' statt 'nachahmen', etc.

Daß auch dabei Probleme auftreten können ist klar. 'Internationale Wörter' sind nicht zufällig auch als 'falsche Freunde' bekannt und gefürchtet.

Ein Spanier, der z. B. zum ersten Mal das deutsche Wort 'Mantel' hört, wird wohl im ersten Moment

²⁸ Daß Lerner dabei vor allem von Imperativen zu profitieren scheinen (Ferrier, 1978), ist auch deshalb interessant, weil die dafür gegebenen Gründe die Grundannahmen der RT bestätigen zu scheinen:
 "- sie laufen in bekannten und sich ständig wiederholenden Kontexten ab;
 - sie beziehen sich auf das 'hier-und-jetzt', wodurch die Aufgabe der Dekodifizierung einfach gehalten wird;
 - sie sind morphosyntaktisch gesehen relativ einfach und kommen deshalb der beschränkten Verarbeitungskapazität der Lerner entgegen;
 - sie verlangen in erster Linie eine nicht verbale Reaktion und umgehen so die vor allem bei Anfängern nur beschränkt vorhandene produktive Kompetenz." (idem: 88)

automatisch daraus schließen, daß seine Bedeutung mit dem anders akzentuierten, aber doch sehr ähnlichen spanischen Wort 'mantel' zusammenhängt.

Nur wenn er auf Grund des Kontextes Hilfen hat, die ihn überzeugen, daß er mit dieser Interpretation keine für diesen Kontext relevante Bedeutung erhält, wird zu einem neuen Versuch abgeregt werden, für die Bedeutung eines solchen Wortes eine geeignetere Interpretation zu finden.

Es wird aus diesem Aspekt schon ersichtlich, daß der Sprache des Lehrers ('teacher talk') eine besondere Bedeutung zukommen wird.

Weiter unten werde ich darauf zurückkommen

Schließlich sollte auch die Möglichkeit geprüft werden, ob der Verarbeitungsaufwand im Unterricht durch außerschulisches Lernen nicht erleichtert werden könnte.

Als Hausaufgabe, um dadurch nichts von der sehr kostbaren Zeit im Unterricht zu verlieren -diese sollte dem Üben persönlicher Inferenzen vorbehalten sein- könnte vielleicht das Lernen grundlegenden Vokabulars und wichtiger kommunikativer Funktionen erfolgen, die nachher im Unterricht benötigt werden.

Das könnte in Form von Arbeitsblättern erfolgen, beziehungsweise, was die ersten und größten Ausspracheschwierigkeiten betrifft, im Sprachlabor.

Die RT bestätigt damit einerseits die momentan vorherrschenden kognitiven Lerntheorien, die "menschliche Lernprozesse als Informationsverarbeitungsprozesse auffassen, in denen Lernende sich aktiv und unter Einbeziehung bereits vorhandener Wissensstrukturen mit Informationen aus der Umwelt auseinandersetzen", und die postulieren, daß "gelernt²⁹ wird, wenn Lernende aktiv einen Wechselbezug zwischen ihrem Vorwissen einerseits und neuen Informationen andererseits herstellen"³⁰.

Sie modifiziert diese Theorien aber zum einen dahingehend, daß sie den Begriff 'Vorwissen' nicht nur auf Automarken oder bekannte Sportler beschränkt (cf. K. Melief & R. E. Wicke, 1995: 5), sondern ihn auf die darunterliegenden, das konkrete persönliche Verhalten entscheidenden Vorkenntnisse im weitesten Sinne ausweitet³¹.

Und andererseits postuliert sie, daß die Wirkung dieses Vorwissens weitgehend unbewußt ist und durch bewußte Prozesse nur indirekt, bzw. a posteriori beeinflusst werden kann, wenn eine Interpretation nicht die erwarteten Effekte zeitigt.

²⁹ bzw. 'erworben' wird.

³⁰ cf. Ko Melief & R. Wicke (1995: 5).

³¹ Ein interessante Zusammenfassung dieser Aspekte finden wir in SICHTWECHSEL:

"Das Gewinnen einer neuen Weltansicht ist eine vom Sprachunterricht nicht zu trennende Aufgabe, da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungsweisen eines Theiles der Menschheit enthält." W. von Humboldt, 1835

Oder modern formuliert:

"Jede Nation hat ein spezifisches sozio-ökonomisches, historisch-politisches Fundament, das ein zusammenhängendes Netz von sozialen Bedeutungen bildet. Muttersprachler setzen die Kenntnis des eigenkulturellen Bedeutungssystems und Verhaltensprogramms bei ihrem Gesprächspartner voraus: So brauchen wir Deutsche unseren landsleuten nicht zu erklären, warum wir "Brot" zum Abendessen, nicht aber zum Mittagessen haben wollen. Wir verstehen, daß jemand, der "nicht verreisen konnte", gar keinen "richtigen Urlaub" hatte. Wir wissen, daß spielende Kinder häufig als störender "Lärm" empfunden werden. Wir können ziemlich geradeheraus eine "Bitte abschlagen", ohne als unhöflich zu gelten, und wir werden allerhöchstens fünf Minuten später als zur festgesetzten Zeit beim verabredeten Ort ankommen, wenn wir "pünktlich" sein wollen.

[Der ständige implizite Bezug auf das gemeinsame Kulturwissen erfordert dagegen Erklärungen, wenn wir *persönlich* es anders halten: wenn ich zwei warme Mahlzeiten pro Tag auf den Tisch bringe, wenn ich im Urlaub am liebsten zuhause bleibe, wenn ich Pünktlichkeit nicht für eine Tugend halte.- Fußnote]

Bei Sprechern verschiedener Kulturzugehörigkeit kann dieses gemeinsame Kulturwissen nicht vorausgesetzt werden. Im Gegenteil: durch die zugrundeliegenden unterschiedlichen Erfahrungen und Normalitätsvorstellungen unterliegt die Verständigung Fehlinterpretationen. Dies betrifft auch den nonverbalen teil der Kommunikation (Gestik, Mimik, Körperhaltung), der etwa 90% der gesamten Kommunikation ausmacht [cf. Film "Mieder für Vandalen", aus der Reihe "Gespräch über Grenzen: Spanien", Südwestfunk, 1992]. Da den meisten Menschen nicht bewußt ist, wie sehr ihr Verhalten, ihre Erwartungen usw. durch ihre Kulturzugehörigkeit geprägt sind." (Lernrheft, S. 4, München: Klett Verlag, 1995)

Der RT folgend dürfte es also beim Spracherwerb darum gehen ständig Hypothesen über die Nützlichkeit des eigenen Vorwissens bei der Interpretation einer konkreten Situation gehen.

Diese müssen im Verlauf des einsprachigen Unterrichtsgeschehen ständig gemacht werden, ohne daß die Lerner die Gelegenheit haben ständig Übersetzungen, d.h. bewußte Interpretationen zu leisten.

Sie müssen dazu natürlich nicht nur die Chance, sondern auch den Willen haben.



Daß in einem so konzipierten Unterricht Lernern und Lehrern eine andere Rolle zufällt als in traditionellen Kursen dürfte mittlerweile schon klar geworden sein.

Es kann hier ja nicht darum gehen, daß eine/r (der Lehrer / die Lehrerin) unterrichtet und die anderen lernen.

Das Unterrichtsgeschehn sollte den Lernern vielmehr als Angebot präsentiert werden, sich im Überleben in der neuen Sprache zu üben.

Und ihre Bereitschaft mitzumachen schließt auch ihren Willen mit ein, ihre Rolle als Anfänger zu akzeptieren (cf. P. Harder, 1980), wobei es sich für viele zweifellos um eine neue soziale Rolle (cf. Hartig: 1975) handeln dürfte.

Es beginnt sich also die Notwendigkeit einer Art von Immersionsansatz abzuzeichnen.

Das sollte jedoch nicht mit einer 'sink-or-swim' Methode verwechselt werden.

Der Lehrer muß von vorneherein klarstellen, daß er seinerseits den Lernern bei der Bedeutungerschließung behilflich sein wird.

Er müßte bei der Gestaltung seines Diskurses davon ausgehen, daß die den Lernern innewohnenden Intentionen und Interessen ihrer Situation als Lerner entsprechen, und sollte auch auf dieser Grundlage die eigenen, sich auf die Lernererwartungen beziehenden Hypothesen erstellen.

Die Lerner andererseits sollten dazu ani-

miert werden, das Gleiche ihrerseits bezüglich der Interventionen des Lehrers zu machen.

Die Interaktion in der Klasse und über die Klasse, in erster Linie Verantwortung des Lehrers, sollte dabei zweifellos so angenehm und stressfrei wie möglich gehalten werden³².

Das dürfte zum einen für die Arbeit unter den Lernern gelten, wie K. Melief & R. E. Wicke (op.cit³³) bemerken, als auch für die Interaktion zwischen Lehrer und Lernern.

Die Rolle der Lehrer sollte weniger darin bestehen, als 'Wisser und Unterrichter' aufzutreten ('knower' or 'instructor'), der alle Handlungen der Lerner lenkt, sondern müßte die weniger dominante Rolle des Organisators ('manager') übernehmen, der berät, beobachtet und versucht, mit den Lernern individuell sprachlichen Kontakt aufzunehmen ('co-communicator') (cf. Littlewood, 1984: 133). Die Wichtigkeit rein menschlicher Aspekte, wie der der Freundlichkeit, sollten dabei auch nicht verschwiegen werden:

³² cf. die Bedeutung des 'affektiven Filters' bei Krashen (op.cit) und neuere Arbeiten von Schumann (1994).

³³ "eine Lernergruppe mit einer schlechten Lernatmosphäre, in der Lernende z.B. befürchten müssen, ausgelacht zu werden, wenn sie Fehler machen, (vernichtet) jede Motivation, die Fremdsprache im Unterricht zu verwenden"

"Lächelt der Lehrer seine Schülerinnen und Schüler bis Weihnachten nicht einmal an, dann werden sich diese dem Unterricht das ganze Jahr lediglich unterwerfen." (Johnson/Johnson 1987: 2)

Schließlich müßte der Lehrer auch in der Lage sein, sich dem jeweiligen (wenn auch noch so geringen) Sprachniveau der Lerner anzupassen, und sie zur Teilnahme zu animieren³⁴, eine Funktion, die sogar in einer Zweitsprachensituation von den muttersprachlichen Kontaktpersonen oft nicht geleistet wird (cf. Dulay *et al.*, 1982: 64 und Heller, 1983: 25).

Wir sollten dazu auch auf Methoden zurückgreifen, die in der Bibliographie unter dem Thema 'Lehrersprache' (teacher-talk) (cf. Hatch, 1979), 'Trainingsstrategien' (cf. Gaies, 1977) oder 'Kommunikationsstrategien' (cf. Tarone, 1984) behandelt wurden.

Da es, wie schon angedeutet, für den Erfolg eines solchen Vorgehens unabdingbar sein dürfte, die Lerner für diesen Ansatz zu motivieren und zu gewinnen, wird wohl eine in diese Richtung gehende theoretische und praktische Einleitung unerlässlich sein.

Das dürfte vor allem dann wichtig sein, wenn wir eine solche Methode mit Erwachsenen durchführen.

Von diesen wird ja angenommen, daß "die systematisierenden und die Rolle der Grammatik betonenden Verfahren ... bei Erwachsenen ... von erheblicher Bedeutung sind, sicher nicht zuletzt wegen ihrer Übersichtlichkeit (und) Systematik" (Goetze & Pommerin, op.cit: 359), die ein Gefühl der Sicherheit verleihen.

Dieses Gefühl kann beim hier vorgeschlagenen Vorgehen natürlich nicht aufkommen, und darauf müssen die Lerner vorbereitet werden.

Was den Fall von Lernern betrifft, für die Deutsch eine zweite Fremdsprache ist, scheint es mir voreilig, anzunehmen, daß diese schon in der allerersten Stunde Grammatikvermittlung wollen (cf. Carli, 1990: 36).

Ich habe gerade die gegenteilige Erfahrung gemacht: wenn man die Lerner in der Einleitung darauf hinweist, daß mit dieser Methode vielleicht bessere Ergebnisse auf dem Gebiet der Sprachbeherrschung erreicht werden können, nehmen sie diese Ankündigung mit großem Interesse auf und viele verweisen erfahrungsgemäß darauf, daß sie in ihrer ersten Fremdsprache trotz jahrelangen Lernens praktisch keine mündliche Kompetenz erreicht haben.

Die meisten hier angedeuteten Maßnahmen verlangen natürlich eine beträchtliche Änderung des normalen Unterrichtsgeschehens.

Aber ist der Begriff 'Unterricht' wirklich so statisch, daß er alle Möglichkeiten ausschließt, wenigstens zeitlich begrenzt Sonderformen zuzulassen?

Ich denke dabei konkret an die Möglichkeit, die hier präsentierten Maßnahmen im Rahmen eines Vorkurses durchzuführen, wie er von R. Hinkel (1995) vorgeschlagen wurde. Die von dieser Lehrerin dafür gegebene Begründung ist folgende "...gerade der Einstieg in die neue Sprache ist für das weitere Lernen wichtig : Die Lerner wollen und müssen sich selbst einbringen können. Am Anfang des Sprachunterrichts sollte deshalb eine reale Kommunikationssituation stehen, die mit der fremden Sprache bewältigt wird. Deshalb beginne ich den Unterricht nicht mit dem Buch, sondern mit einer Art "Vorkurs", der es den Lernern ermöglichen soll, so schnell wie möglich als sie selbst in der fremden Sprache zu kommunizieren. Der Einstieg ins Buch erfolgt dann nach drei bis vier Wochen." (idem: 20)

Ich finde das eine interessante Idee, die mit praktisch allen hier unter mehr theoretischen Gesichtspunkten vorgetragenen Überlegungen vereinbar ist.

Auf Grund bisher gesammelter eigener Erfahrungen meine ich aber, daß ein solcher Vorkurs nicht nur die ersten Stunden und Wochen umfassen sollte, wie das auch der Untertitel eines Themenhefts der Zeitschrift FREMDSPRACHE DEUTSCH (nº, 1995)

³⁴ cf. Trim, 1980 und Pica, 1987. Für eine umfassende Zusammenfassung der verschiedenen Funktionen und Rollen, die ein Lehrer akzeptieren sollte: Bocanegra V., A. (1995: 408).

vorgeschlägt, sondern daß er sich über mehrere Wochen und Monate erstrecken sollte: je nach Wochenstundenzahl, mindestens 50 bis 60 Stunden.

Die hier vorgeschlagenen erwerbsorientierten Maßnahmen als *Vorkurs* zu verstehen, könnte Lehrern und Lernern auch dabei behilflich sein, die mit dem normalen Unterricht zusammenhängenden Vorerwartungen zu überwinden.

Das wäre auch bezüglich der die Unterrichtsatmosphäre betreffenden Maßnahmen interessant: ein Lehrer, der gezwungen ist zu benoten, wird seinen Lernern gegenüber normalerweise auf Korrektur bestehen, und solches Verhalten blockiert zweifellos die Risikobereitschaft der Lerner.

Das Ergebnis eines solchen Vorgehens könnte also zusammenfassend als 'unterstützte Inner-

sion' bezeichnet werden³⁵, als ein *Vorkurs*, während dessen der Lehrer den Lernern das Angebot macht, sich im Überleben in der neuen Sprache zu versuchen.

D.Rösler (1994: 7), der die Unterschiede zwischen Fremd- und Zweitsprachensituation auch unter dem Blickwinkel der Auslands- und Inlandssituation analysiert, kommt zu der Schlußfolgerung, daß in der Auslandssituation das Hauptziel des Unterrichts sein sollte, die "Bereitschaft für und die Lust auf ungesteuerte Kontakte mit der Zielsprache und Zielkultur zu fördern".

Meiner Meinung nach könnte eine Reorientierung des Fremdsprachenunterrichts in dem hier angedeuteten Sinne Möglichkeiten bieten, diesem Ziel einen ganzen Schritt näher zu kommen.



BIBLIOGRAPHIE

- ALLWRIGHT, D. (1988), *Observations in the Language Classroom*, Longman.
- ARNDT H. (1968), "Linguistische und lerntheoretische Grundaspekte des Grammatikunterrichts im Englischen", en: *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 2, 2, pp. 3-22.
- APeltauer, E. *Zweit- und Fremdsprachenerwerbtheorien*, Fernstudienprojekt des DIFF, der GhK und des Goetheinstituts. Allgemeiner Herausgeber: Prof. Dr. Gerhard Neuner, Gesamthochschule Kassel, 1993, 1. Arbeitsversion und Erprobungsfassung vom 1.2. 1993.
- BAUSCH, R./CHRIST, H./KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke: Tübingen/Basel 1995³
- BAUSCH K. R. & KÖNIGS F. G. (1983), "Lernt oder 'erwirbt' man Fremdsprachen im Unterricht", *Die Neueren Sprachen* 82 (1983): 208-336;
- BAUSCH K. R. & KÖNIGS F. G. (1985) "(Er-)werben und (Er-)lernen. Eine Antwort auf zwei Antworten", *Die Neueren Sprachen* 84 (1985): 218-233;
- BIALYSTOK, E. (1983), "Some factors in the selection and implementation of communication strategies". In: Færch, C. & Kasper, G. (eds), *Strategies in Interlanguage Communication*, SS. 100-118, Harlow, England: Longman.
- BORRAS, C.A. & PRIEGO, E.A. & LLOBET, M. DOMINGO & GRÄTZ, R. (1995), "'Stracciatella' ... 'Wer ist der Typ?' ... Lieder im Anfangsunterricht", in: *FREMDSPRACHE DEUTSCH*, n° 13, 2, 1995, München: Goethe Institut und Verlag Klett, SS 40-44.
- BUTZKAMM, W. (1990), "Five Hypothesis about Language Learning and Teaching", in: *Die Neueren Sprachen* 89:3 (1990): 264-278.
- BRUNER, J.S. (1975), "The ontogenesis of speech acts", *Journal of Child Language*, 2, pp. 1-19.
- BUTZKAMM, W. (1989), *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen, 1989.
- BYGATE M. (1987) *Speaking, Language Teaching - A Scheme for Teacher Education*. Oxford UP.

³⁵ In diesem Rahmen erhält auch die Gestaltung des Klassenzimmers für die Einstimmung auf die neue Sprache (cf. J. Hill und Palena/Zudane, 1995) eine große Bedeutung.

- CARLI, A. (1990), "Zum Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache aus italienischer Sicht: Schwerpunkt Deutsch als zweite Fremdsprache", in: Bausch & Heid (Hrg.) *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter Fremdsprache: Speziika, Probleme, Perspektiven*. Bochum.
- CARRO SUÁREZ, M. F. et al (1992), "Bases neurofisiológicas y neuroanatómicas del habla. Su importancia para la adquisición de lenguas extranjeras", en *Tavira*, nº 9, 1992, revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, Puerto Real, Cádiz, pp. 27-46.
- CHOMSKY N. (1959), "Crítica de 'Verbal Behavior', de B.F. Skinner", en R. Bayés (ed.) (1980) *¿Chomsky o Skinner? La Génesis del Lenguaje*. Barcelona, Fontanella.
- CHOMSKY N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*, versión española: *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis* (1970). Aguilar.
- CHOMSKY N. (1966), *Cartesian Linguistics*, New York: Harper and Row.
- CHOMSKY N. (1968) *Language and Mind*, New York: Harcourt Brace and World.
- CHOMSKY N. (1975) *Reflexions on Language*, Pantheon Books, New York.
- CHOMSKY N., HORNSTEIN N. & LIGHTFOOT D. (1981), *Explanations in Linguistics. The logical problem of language acquisition*. Longman.
- CHOMSKY, N. (1988), *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- COOK, V. J. (1985), "Language Functions, Social Factors, and Second Language Learning and Teaching", *IRAL*, vol. XXIII/3, pp. 177-198.
- CORDER S.P. (1967), "The Significance of Learner's Errors", en: *IRAL*, vol. VI/4, pp. 161-170.
- CORDER, S.P. (1976), "The study of Interlanguage", in: *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics*, München: Hochschulverlag. Auch in Corder (1981), *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: OUP.
- CORDER S.P. (1980) "Second Language Acquisition Research and the Teaching of Grammar", *BAAL* (British Association of Applied Linguistics) Newsletter nº 10.
- CORTESI, GIUSEPPINA (1987), "Interaction in the Foreign Language Classroom: From Reactive to Proactive Experience of Language", en: *System*, 1987, 15, 1, 27-41.
- CROS, ROTRAUD & MARCOU, CARMEN (1995), "Das Deutsch-Spiel. Erster vergnüglicher Kontakt mit Deutsch", in: *FREMDSPRACHE DEUTSCH*, nº 13, 2, 1995, München: Goethe Institut und Verlag Klett, SS 36-39.
- DANESI, M. "From Context to Text: Synchronizing Language Teaching to the Neurology of Language Learning", en: *Die Neueren Sprachen*, 87:5 (1988), 454-470.
- DAY R. (1986), *Talking to learn*, Newbury House.
- DIGESER A. (1983), *Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften*, Klett Verlag, Stuttgart.
- DULAY H.; & BURT M. & KRASHEN ST. (1982), *Language Two*, OUP.
- DURKIN, D. (1978/79), "What Classroom observations reveal about comprehension instruction": in: *Reading Research Quarterly*, 14 (4), 481-533.
- ELLIS R. (1980), "Classroom Interaction and its Relation to Second Language Learning", en: *RELC Journal*, vol. 11, 2, pp. 29-48.
- ELLIS, R. (1984), *Second Language Development in the Classroom*, Pergamon.
- ELLIS R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*, OUP.
- ELLIS, R. (1992), *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*, Multilingual Matters Ltd.
- ELLIS, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, OUP.
- ELLIS, R. (1995), "Modified Oral Input and the Acquisition of Word Meaning", in: *Applied Linguistics*, vol. 16, nº 4: 409-432, OUP.
- FELIX, S. & HAHN, D. (1985), "Fremdsprachenunterricht und Spracherwerbsforschung", *Die Neueren Sprachen* 84 (1985): 191-206;
- GAIES S. J. (1977), "The nature of linguistic input in formal second language learning", en: *On TESOL '77*, eds., Brown H., Yorio C., & Crymes R. Washington, D.C. TESOL pp. 204-12.
- HARDER P. (1980), "Discourse As Self-Expression - On the Reduced Personality of the Second-Language Learner", en: *Applied Linguistics*, vol. 1/3, pp. 262-270.
- HARTIG M.K. (1975), "Die Bedeutung der Soziolinguistik für die Theorie des Fremdsprachenunterrichts", en: *Zielsprache Französisch*, nº 3, pp. 1-7.
- HATCH, E.M. (1979), "Interaction, input and communication strategies". Paper presented at the First Nordic Symposium on Interlanguage. Helsinki.
- HELLER, ALBERT (1983), "Projektwochen öffnen die Schule", in: Fauser & Fintelmann & Flitner (Hrs) *Lernen mit Kopf und hand*, Weinheim: Beltz.
- HILL, JOHN & SEEGER, HARALD (1995), "Das Klassenzimmer: Tor zu einer neuen Welt", in: *FREMDSPRACHE DEUTSCH*, nº 13, 2, 1995, München: Goethe Institut und Verlag Klett, SS 18/19.
- HINKEL, RENATE (1995), "Wir wollen uns kennenlernen", in: *FREMDSPRACHE DEUTSCH*, nº 13, 2, 1995, München: Goethe Institut und Verlag Klett, SS 20-23.
- HUFESSEN, BRITTA & PROKOP, MANFRED (1995), "Ideenkiste: 'Unterrichtsrezepte' für die ersten Stunden und Wochen Deutschunterricht", in: *FREMDSPRACHE DEUTSCH*, nº 13, 2, 1995. München: Goethe Institut und Verlag Klett, SS 28-30.

- JAMES, C. & PERSIDOU, M. (1993), "Learners and Acquirers: Compensatory Strategy Preferences", in: J. Fernández-Barrientos Martín (ed) (1993) *Actas de las Jornadas Internacionales de Lingüística Aplicada, Robert J. di Pietro IN MEMORIAM*, ICE de la Universidad de Granada, vol. 1, 344-59.
- JOHNSON D. W. & JOHNSON R. T. (1987), *Learning Together and Alone*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kadia, K. (1988), "The effect of formal instruction on monitored and spontaneous naturalistic interlanguage performance", in: TESOL Quarterly 22, 509-15.
- KRASHEN S.D. (1981, 1985), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Exeter.
- KRASHEN S. D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Exeter.
- KRASHEN S.D., & TERRELL T.D. (1983), *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon.
- LARSEN-FREEMAN, D.E. (1983), *The Importance of input in second language acquisition*, in: Andersen (ed) (1983) *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House.
- LARSEN-FREEMAN, D.E. & LONG, M.H. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- LATARRO, E. (1995), in: FREMDSPRACHE DEUTSCH, n° 13, 2, 1995, München: Goethe Institut und Verlag Klett, S. 2.
- LENOIR, ASTRID & LANGER, JÜRGEN (1995), "Briefe nach Berlin. Ein vergnügliches Projekt im Anfangsunterricht einer High School", in: FREMDSPRACHE DEUTSCH, n° 13, 2, 1995, München: Goethe Institut und Verlag Klett, SS 45-49.
- LITTLEWOOD W. (1984), "Communication in the Classroom", en: *Anglo-American Studies*, vol.IV,2, Salamanca.
- LONG, M. "Input, interaction and second language acquisition", in: Winitz (ed) (1981), *Native Language and Foreign Acquisition*, Annals of the New York Academy of Sciences, 379.
- LONG, M. & D. SATO (1984), "Methodological Issues in interlanguage studies. An interactionist perspective", in: Davies, A. et al. (ed.) (1984), *Interlanguage*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- LONG, M. & PORTER, P. (1985), "Group work, interlanguage talk and second language acquisition", in: TESOL Quarterly, 19, 207-28.
- MARTIKAINEN, MARJA & DOMISCH, RAINER (1995), "Die ersten Stunden Deutsch, Liebe auf den ersten Blick", in: FREMDSPRACHE DEUTSCH, n° 13, 2, 1995, München: Goethe Institut und Verlag Klett, SS 13-17.
- PICA, T. (1987), "Second-language acquisition, social interaction and the classroom", en: *Applied Linguistics*, 8, pp. 2-21.
- PICA, T. (1991), "Classroom interaction, participation and comprehension: redefining relationships", in: *System*, 19, 437-52.
- PICA, T. (1992), "The textual outcomes of native speaker-non-native speaker negotiation: what do they reveal about second language learning", in: Kramsch & McConnell-Ginet (eds) (1992), *Text and Context: Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study*, Lexington, Mass.: D. C. Heath and Company.
- PICA, T. & DOUGHTY, C. (1985), "Input and interaction in the communicative language classrooms: a comparison of teacher-fronted and group activities", in: Gass, S. & Madden, C. (1985), *Input in second language acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House.
- RAUPACH, M. (1983), "Analysis and evaluation of communication strategies", in: Færch, C. & Kasper, G. (eds), *Strategies in Interlanguage Communication*, SS. 199-209, Harlow, England: Longman.
- RÖSLER, D. (1994), *Deutsch als Fremdsprache, Sammlung Metzler, Realien zur Sprache*, Verlag J.B. Metzler, Stuttgart, Weimar.
- SCHUMANN J. (1978), *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House.
- SCHUMANN, J. (1994), "Where is Cognition? Emotion and Cognition in Second Language Acquisition", en: *Studies in Second Language Acquisition*, n° 16, pp 231-242.
- SNEESBY, PATRICIA A. (1994) *La producción escrita del Inglés por medio de los programas de ordenador: principios básicos para asegurar la enseñanza y el aprendizaje*, Tesis Doctoral, Universidad de Cádiz, Departamento de Filología Francesa e Inglesa.
- SOLMECKE, G. (1992), "Aktuelles Fachlexikon - Verstehen: Interaktion zwischen Hörer und Text", in: FREMDSPRACHE DEUTSCH, 7, 1992.
- SPERBER, DAN & WILSON, DEIRDRE (1986), *Relevance: Communication and Cognition*, B. Blackwell.
- STURM, DIETRICH (Hrg) (1987), *Deutsch als Fremdsprache weltweit*, Hueber Verlag, München.
- SWERLOWA, OLGA (1995), "Landeskunde im Anfangsunterricht", in: FREMDSPRACHE DEUTSCH, n° 13, 2, 1995, München: Goethe Institut und Verlag Klett. SS 24-27.
- TARONE, E. (1981), "Some thoughts on the notion of 'communication strategies'", TESOL Quarterly, 15, 285-295.
- TARONE, E. (1984), "Teaching strategic competence in the foreign-language classroom", in: Savignon S.J. & Berns M.S. (Eds), *Initiatives in communicative language teaching*, SS. 127-136, Reading, MA: Addison-Wesley.
- VAN KAMPENHOUT, MARCEL (1995), "Das Läuschen und der Floh. Theaterspielen im Anfangsunterricht", in: FREMDSPRACHE DEUTSCH, n° 13, 2, 1995, München: Goethe Institut und Verlag Klett, SS 31-33.
- VARONIS, E. MARLOS & GASS, S. (1985), "Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning", in: *Applied Linguistics*, 6, 1, pp. 71-90.
- WAGNER J. (1983), *Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht*, G. Narr, Tübingen.
- WELLS G. (1974), "Learning to code experience through language", en: *Journal of Child Language*, 1, pp. 243-69.

- WEYDT H., ed. (1981), *Partikeln und Deutschunterricht*. Julius Groos, Heidelberg.
- WEYDT H. ed. (1983), *Partikeln und Interaktion*. (Reihe Germanistische Linguistik 44). Tübingen: Max Niemeyer.
- WESTHOFF, G. "So klug als wie zuvor? Über den Beitrag der Wissenschaft zur Effektivität des DaF-Unterrichts", in: Hirschfeld, Ursula (Hrsg.), *Tagungsbericht der X. Internationalen Deutschlehrertagung, Universität Leipzig, vom 2. bis 7. August 1993*, München: Iudicium Verlag, 1994, SS. 47-66.
- WICKE RAINER E. (1995), "Materialienbörse: Adressen und Hinweise", in: FREMDSPRACHE DEUTSCH, n° 13, 2, 1995, München: Goethe Institut und Verlag Klett, SS 28-30.
- WICKE RAINER E. & MELIEF, KO (1995), "Die ersten Stunden und Wochen Deutschunterricht", in: FREMDSPRACHE DEUTSCH, n° 13, 2, 1995, München: Goethe Institut und Verlag Klett, SS 4-8.
- WILSON, D. "Relevance and Understanding", in: *Pragmalingüística*, Vol 1, 1993, pp. 335-365, Departamento de Filología Francesa e Inglesa, Univ. de Cádiz. Servicio de Publicaciones.
- WODE, H. (1985), "Die Revolution frißt ihre Kinder", *Die Neueren Sprachen* 84 (1985): 206-218;
- WODE, H. (1988) *Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse*, Ismaning, Hueber Verlag.
- WOLFF, DIETER (1990), "Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht", in: *Die Neueren Sprachen* 89:6, pp. 610-625.

