

Der skizzierte Stoffverteilungsplan ist um folgende Veranstaltungen zu ergänzen: um eine *Studieneingangsveranstaltung* (SEV) von ca. 2-wöchiger Dauer, um einen etwa einsemestrigen *Deutschlandaufenthalt* mit Studium an einer deutschen PH sowie um ein *Rahmenprogramm*. Die SEV dient der allgemeinen Orientierung über das Studium DaF. Ziel der Veranstaltung ist insbesondere, den Bezug zwischen dem Studienfach und dem Berufsfeld, dem Tätigkeitsfeld Schule und der Rolle des Lehrers, deutlich zu machen.

Während des Deutschlandaufenthaltes im 3. oder 4. Jahr sind im Bereich der Landeskunde, Linguistik, Erziehungswissenschaft und der Methodik des FU's möglichst die Veranstaltungen zu absolvieren, die in dem Stoffverteilungsplan vorgeschlagen werden.

Versäumte Übungen, die nicht durch in Deutschland absolvierte Veranstaltungen kompensiert werden können, sind im 5. Jahr nachzuholen. Das Rahmenprogramm wird fakultativ angeboten und dient der Erweiterung der im Pflichtteil erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse.

Die Entwicklung von Sprechfertigkeiten bei ausländischen Schülern in der BRD

REINER SCHMIDT

1. Was ich unter Sprechfertigkeiten verstehe

Unter Sprechfertigkeiten verstehe ich Fertigkeiten, in mündlicher Form *aktiv* und *produktiv* zu kommunizieren, was seinerseits die Fähigkeit der Sprachrezeption, des Hörverstehens, bereits voraussetzt.

Ich betone bewußt dieses *aktive Moment* dabei, weil es die *conditio sine qua non* für eine soziale Interaktion ist, in der *nicht* einseitig der eine Partner immer nur die Rolle des Agierenden, Auffordernden, Befehlenden innehat und der andere immer nur in die Rolle des bloß Reagierenden, Gehorchenden, Befehle Ausführenden verbannt ist. Eine solch total asymmetrische Redekonstellation wäre dagegen Ausdruck eines irreversiblen, einseitigen Rede- und Aktionsflusses.

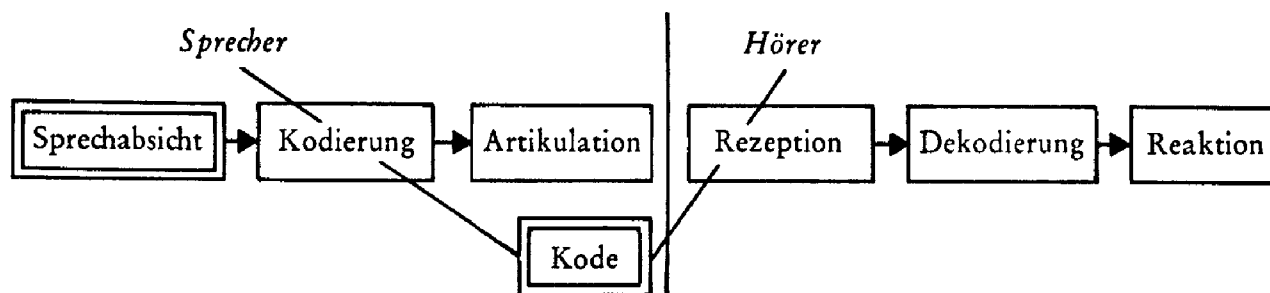
Ich betone dieses aktive Moment im Begriff der Sprechfertigkeit weiterhin deshalb, weil der Fremdsprachenunterricht aufgrund seiner besonderen Aufgabenstellung und aufgrund einer methodischen Richtung, im Anschluß an das Reiz-Reaktions-Schema einer behavioristischen Verhaltens- und Lernpsychologie¹, den Sprachlerner unter Umständen allzu lange in der

Rolle des Reagierenden hält, weil nahezu alle „Reize“, Stimuli vom Lehrprogramm oder vom Lehrer ausgehen. Die dabei sich ergebende Unterrichts-Kommunikation (besonders deutlich übrigens bei der formalisierten Kommunikation vieler Sprachlabor-Programme) ähnelt in ihrem äußeren Ablauf durchaus der oben skizzierten total asymmetrischen Kommunikation². Ich lehne damit in keiner Weise Übungsprogramme ab, die bestimmte sprachliche Erscheinungsweisen einüben sollen; ich will nur auf die Lücken und Grenzen solcher Programme hinweisen, die unbedingt durch einen Unterricht ergänzt werden müssen – oder noch besser: die in einen Unterricht als dienende Bestandteile einbezogen werden können, dessen Hauptziel es ist, den Sprachlerner zur *aktiven* Kommunikation zu befähigen, d. h.: ihn dazu zu befähigen, sprechend und handelnd die *Initiative* zu ergreifen, um ein eigenes Interesse oder eine eigene Absicht zu artikulieren. Die Entwicklung *aktiver* Sprechfertigkeiten rückt damit in den Mittelpunkt eines Sprachenunterrichts, der zunächst und grundlegend zur Orientierung und Behauptung in der deutschen Umwelt befähigen soll³.

Zur vorläufigen Charakterisierung der Sprechfertigkeiten, die ich im Auge habe und die ich anhand von Beispielen erläutern will, nur dies: Sprechfertigkeiten sind in aller Regel *komplexe Fertigkeiten*. Das macht sie einerseits schwierig (zumindest schwieriger als die isolierte Beherrschung einzelner Wörter oder einzelner grammatikalischer Formen), andererseits sind sie aber erst aufgrund dieser ihrer „natürlichen“ komplexen Beschaffenheit *kommunikativ relevant*.

2. Wie sich Sprechfertigkeiten in der Sprachwissenschaft darstellen

Den Anstoß gleichsam zu jeglicher Kommunikation, dasjenige also, was diese Kommunikation erst in Gang bringt, den Sprecher überhaupt erst veranlaßt, sprachlich aktiv zu werden, bildet die *Sprechabsicht* mit dem Ziel, durch Sprache etwas zu erreichen, was seinerseits sprachlich, aber auch nichtsprachlich sein kann und sich als Reaktion des Hörers beschreiben läßt:



Beispiel

a) Sprechabsicht: Den Kommunikationspartner dazu bewegen, einem etwas zu geben, d. h. also eine Handlungsreaktion bei ihm hervorrufen.

Zugehörige Verbalisierungsmuster:

Ich möchte (bitte) ...; Ich hätte gern ...

Gibst du mir ...?

Kannst du mir ... geben?

Bist du so gut und gibst mir ...?

Würdest du die Freundlichkeit besitzen, mir ... zu geben?

Gib mir (bitte) ...

b) Sprechabsicht: Den Kommunikationspartner dazu bewegen, die deutsche Bezeichnung eines Gegenstands oder Sachverhalts zu nennen.

Zugehörige Verbalisierungsmuster:

Wie heißt das (bitte) auf deutsch?

Sag mir doch bitte, wie das auf deutsch heißt!

Kannst du mir sagen, wie das auf deutsch heißt?

Heißt das x auf deutsch?

Heißt das x oder y auf deutsch?

Wie heißt das noch mal (auf deutsch)?

Die Aufgabe des Sprachunterrichts nun muß es sein, diejenigen Verbalisierungsmuster bereitzustellen und verfügbar zu machen, die mit hoher (statistischer) Wahrscheinlichkeit von den

muttersprachlichen Sprechern zur Realisierung der jeweiligen Sprechabsicht gebraucht werden. Zugleich gewinnen wir damit einen Maßstab für die Auswahl des darzubietenden Sprachmaterials.

An den beiden Beispielen wird zugleich eine *grundlegende Einsicht der Pragmalinguistik*⁴ deutlich:

1. Ein- und dieselbe Sprechabsicht kann durch verschiedene sprachliche Muster realisiert werden, die lexikalisch und grammatisch erheblich voneinander abweichen (vgl. Beispiel b), wo eine Aufforderung sowohl mit einem Aufforderungs- als auch einem Fragesatz realisiert wird, und Beispiel a), wo eine Aufforderung zusätzlich noch durch einen Aussagesatz realisiert wird).

2. Ein- und dasselbe sprachliche Muster kann verschiedene Sprechabsichten realisieren (Beispiel: *Das tust du nicht* = Ich glaube nicht, daß du das tust; *Das tust du nicht* = Ich verbiete dir, das zu tun; *Das tust du nicht* = Ich traue es dir nicht zu, daß du das tust [wohl einem anderen]; *Das tust du nicht* = Ich traue dir nicht zu, daß du *das* tust [wohl etwas anderes]).

Vor allem an Beispiel a) wird weiterhin deutlich, daß *Sprechen in diesem Sinne als ein Spezialfall von Handeln*⁵ angesehen werden kann, insofern es nämlich eine Handlungsreaktion hervorrufen kann und umgekehrt: insofern man auf eine Handlung sprachlich reagieren kann. Beispiel: Jemand schickt sich an, mir noch ein weiteres Stück Torte auf den Teller zu legen, und ich reagiere auf dieses Vorhaben etwa folgendermaßen: *Nein, danke, ich bin satt* oder *Nein danke, ich kann nicht mehr* oder *Nein danke, ich muß auf meine Linie achten* usw.

Diese sprachliche Reaktion kann und werde ich wahrscheinlich auch mit einer bestimmten *Gestik und Mimik begleiten*, etwa indem ich ein Stöhnen andeute, mir den Bauch halte o. ä. Das heißt: In diesem Fall *kommuniziere ich gleichzeitig auf verschiedenen Kanälen*: dem akustisch-sprachlichen und dem optisch-gestisch und -mimischen.

Neben dieser Begleitung und Überlagerung des sprachlichen Handelns durch Gestik und Mimik gibt es natürlich auch den Fall, daß Gestik und Mimik die sprachliche Reaktion *ersetzen* können, was allerdings nur bezüglich einfacher Mitteilungsabsichten funktioniert.

Auf jeden Fall kann und muß sich der Sprachunterricht diesen optischen Kanal (auch über-treibend) zunutze machen, da in aller Regel dieses Kommunikationssystem bei Sprechern verschiedener Sprachen gleich oder ähnlich strukturiert ist⁶.

Betrachtet man nun die Struktur der Verbalisierungsmuster unserer Beispiele, so stellt man fest, daß es sich bei ihnen weitgehend um idiomatisch verfestigte Sprachklischees handelt, die als Ganzheiten bereitgestellt werden müssen. In die „Leerstellen“ dieser Strukturen können je nach inhaltlichem Kontext, in denen sie geäußert werden, die diesen Inhalten entsprechenden Bezeichnungen eintreten; dadurch werden diese Muster vielfach verwendbar.

Beispiel: In die Struktur *Ich möchte ...* wie in alle anderen genannten, die gleiche Sprechabsicht realisierenden Verbalisierungsmuster können die Bezeichnungen aller Gegenstände eintreten, die man haben möchte.

Die gleichsam universale Verwendbarkeit derselben sprachlichen Muster weist auf ihre grundlegende Bedeutung für jegliche Art der Kommunikation.

Darüber hinaus sind diese Muster die verbalen Kerne durchaus unterschiedlicher Situationen.

Beispiel: Die Sprechabsicht „sich nach dem Preis erkundigen“ (die ihrerseits schon ein Spezialfall einer allgemeineren Sprechabsicht „eine Auskunft einholen“ ist) ist neben anderen Sprechabsichten kommunikativer Kern etwa folgender Situationen: Kaufs- und Verkaufssituationen (im Schreibwarengeschäft, Spielwarengeschäft, in der Buchhandlung, Garderobekauf, auf dem Bahnhof, auf der Post).

Umgekehrt läßt sich jede Situation nach den in ihr verbalisierten Sprechabsichten aufschlüsseln; die Situation „Einkauf von Garderobe“ beinhaltet etwa folgende Sprechabsichten:

grüßen

etwas erfragen (z. B. sachliche Elemente wie Größe und Preis)

etwas beschreiben (z. B. Vorstellungen bezüglich des gewünschten Artikels)

Zustimmung und Ablehnung äußern (z. B. bezüglich Qualität und Preis).

Die automatische Beherrschung eines oder mehrerer die jeweilige Sprechabsicht realisierenden Verbalisierungsmuster ist die grundlegende Sprechfertigkeit, die realitätsbezogene „echte“ Kommunikation erst ermöglicht.

Eine methodische Konsequenz für die Entwicklung dieser Sprechfertigkeiten sei hier schon angedeutet:

Ähnlich wie bei der Erlernung von Wortbedeutungen eine Zuordnung von lautlicher Form und Bedeutung der Sache, die selbst real oder als Bild⁷ präsent sein kann, ermöglicht werden muß, geht es hier (in der Neueinführungsphase) darum, das Verbalisierungsmuster der Sprechabsicht zuzuordnen. Dabei ergibt sich die schwierige Frage, wie man die Sprechabsicht selbst, die ja nicht anschaulich wie ein Ding oder ein Vorgang präsentiert werden kann, auf

einem anderen als dem sprachlichen Kanal so darstellen kann, daß der Sprachlerner sie „unmittelbar“ in ihrer Bedeutung erfaßt. Eine Möglichkeit ist, sie in eine Minimal-Situation einzubauen, die den Schülern selbst vertraut ist und aus der sie sich mit einiger Wahrscheinlichkeit ergibt; Gestik und Mimik können als weitere semantisierende Hilfsmittel hinzukommen.

3. Welche Bedeutung Sprechfertigkeiten als zentrales Lernziel für die Zielgruppe ausländischer Schüler haben

Es müßte nach dem bisher Gesagten deutlich geworden sein, warum Sprechfertigkeiten als die Fähigkeit, Sprechabsichten zu verbalisieren, von so grundlegender Bedeutung für jegliche Kommunikation sind.

Als nächstes ist zu fragen, inwieweit sie insbesondere für die Zielgruppe „ausländische Schüler in Deutschland“ das zentrale Lernziel darstellen.

Die Situation der Gastarbeiterkinder ist u. a. dadurch gekennzeichnet, daß sie die Sprache ihrer unmittelbaren Umwelt lernen müssen und nicht die Sprache irgendeines Kulturkreises fern von ihnen in irgendeinem Teil Europas oder der Welt. Insofern sie sich tagtäglich mit dieser Umwelt auf vielfältige Art und Weise auseinandersetzen müssen, ist das erste sprachliche Bedürfnis eben die aktive und passive Beherrschung verbalisierter Sprechabsichten. Ein Sprachunterricht, der sich darauf beschränkt, die Schüler lediglich dazu zu befähigen, die Bezeichnung von Einzeldingen zu verstehen und diese Dinge selbst zu benennen, hilft ihnen in ihrer speziellen Situation (denkbar) wenig.

Auf der anderen Seite bietet diese besondere Situation der Gastarbeiterkinder auch eine große Chance für den Sprachunterricht, wenn er sich nur hinreichend auf diese Situation einstellt und von Anfang an solche (authentischen) Sprachmuster im Unterricht vorstellt, einübt und verfügbar macht, die die Schüler unmittelbar im Anschluß an den Unterricht, wenn sie den Schulraum verlassen haben, anwenden und erproben können. Die Möglichkeit des Transfer auf die Realität ist also unmittelbar gegeben,

braucht sich nicht in der Simulation zu erschöpfen: Vielmehr ist diese Simulation im zunehmend freieren Durchspielen eines Dialogs das Sprungbrett in die sprachliche Realität.

Aus der beschriebenen Situation der Gastarbeiterkinder ergibt sich als didaktische Forderung weiterhin, daß die grundlegenden Sprechfertigkeiten (wenn auch zunächst in ihrer einfachsten Ausprägung) möglichst früh – und nicht etwa erst gegen Ende eines einjährigen Kurses – vermittelt werden müssen. Dies geschieht, wenn man sie zunächst in Minimalsituationen einbettet; der weiteren Progression bleibt es dann überlassen, diese Kommunikationskerne immer wieder aufs neue aufzugreifen und in immer umfangreichere und auch komplexere Situationen zu integrieren bzw. die Situationen um diese Kerne herum aufzubauen⁸.

Beispiel: Die Sprechabsicht „einen Wunsch äußern“ wird zunächst in einer Minimalsituation eingeführt, dann in einer kleinen Kauf-Situation wieder aufgegriffen und später in umfangreichere Kaufs- und Verkaufssituationen integriert.

Die Situation der Gastarbeiterkinder ist weiterhin dadurch gekennzeichnet, daß sie aufgrund des zu Beginn völligen sprachlichen Defizits in besonders hohem Maße der Gefahr unterliegen, immer nur in die Rolle des Reagierenden gedrängt zu werden: Mit der Entwicklung von Sprechfertigkeiten im beschriebenen Sinn kann man dieser Gefahr entgegenwirken, insofern man vor allem die Fähigkeit vermittelt, die Initiative zu ergreifen, sprachlich aktiv zu werden und damit eine Kommunikation in Gang zu bringen und beeinflussen zu können.

4. Welche Sprechfertigkeiten im einzelnen Gegenstand des Sprachunterrichts sein sollten

In der folgenden Übersicht ist der Versuch unternommen, die wichtigsten Sprechabsichten zusammenzustellen und zu ordnen.

Die Übersicht ist weder abgeschlossen noch ausdifferenziert⁹; die gegebenenfalls notwendigen Ergänzungen und Ableitungen können aber von dieser Übersicht ausgehen bzw. sich auf sie beziehen.

SPRECHABSICHTEN

(etwas) erfragen	(zu etwas) auffordern	(etwas) aussagen
1. Namen oder Bezeichnung	1. zum Nennen eines Namens (Bezeichnung) → R.: sprachlich	1. Namen (Bezeichnung) nennen
	2. zur Wiederholung einer Aussage → R.: sprachlich	
3. Wunsch oder Bedürfnis	3. zur Erfüllung eines Wunsches (Bedürfnisses) → R.: sprachlich oder außersprachlich	3. Wunsch oder Bedürfnis äußern
4. Besitz oder Verfügungsgewalt	4. zur „Überlassung“ eines Besitzes (einer Verfügungsgewalt) → R.: außersprachlich	4. über Besitz oder Verfügungsgewalt
5. räumliche Verhältnisse	5. zur Beschreibung räumlicher Verhältnisse → R.: sprachlich	5. über räumliche Verhältnisse
6. zeitliche Verhältnisse	6. zur Beschreibung zeitlicher Verhältnisse → R.: sprachlich	6. über zeitliche Verhältnisse
7. Eigenschaften, Beziehungen und Funktionen	7. zur Beschreibung von Eigenschaften, Beziehungen und Funktionen → R.: sprachlich	7. über Eigenschaften, Beziehungen und Funktionen
8. Sachverhalte	8. zur Darstellung von Sachverhalten (Geschehensabläufen) → R.: sprachlich	8. über Sachverhalte (Geschehensabläufe)
9. Stellungnahme (Meinung)	9. zur Stellungnahme (Meinungskundgabe) → R.: sprachlich	9. Stellung nehmen (Meinung äußern)
10. logische Zusammenhänge	10. zur Erläuterung logischer Zusammenhänge → R.: sprachlich	10. über logische Zusammenhänge
11. außersprachliche Verhaltensweisen	11. zu einem außersprachlichen Verhalten → R.: außersprachlich	11. über außersprachliches Verhalten (es beschreiben, erläutern)

In der Rubrik der Aufforderung ist durch „R“ die intendierte oder erwartete Reaktion des Kommunikationspartners bezeichnet, die sprachlich oder außersprachlich oder beides zugleich sein kann.

Die Klammern sollen darauf aufmerksam machen, daß nahezu alle Fragehandlungen zugleich Aufforderungshandlungen sind und daß in einem Falle sogar eine Aussagehandlung diesen Auforderungscharakter besitzt. Ansonsten werden diese Aussagehandlungen meist von dem die Rolle des Reagierenden Innehabenden produziert; diesem bloßen Reagieren kann er sich aber entziehen, wenn er seinerseits etwas erfragt und zu etwas auffordert.

5. Wie eine didaktische Ableitung einer dieser Sprechfertigkeiten aussehen kann

Die in der obigen Übersicht zusammengestellten Sprechabsichten und sprachlichen Verhaltensweisen müssen als nächstes ausdifferenziert werden. Sodann sind ihnen diejenigen Verbalisierungsmuster zuzuordnen, die am wahrschein-

lichsten und häufigsten von muttersprachlichen Sprechern verwendet werden.

Dies ist insofern schwierig, als es hierzu keine empirisch abgesicherten Untersuchungen gibt und zudem mit individuellen, regionalen und sozialen Varianten zu rechnen ist. Auf der anderen Seite kann man auf die eigene muttersprachliche Kompetenz in dieser Frage bis zu einem gewissen Grad vertrauen und durch Umfragen unter anderen Muttersprachlern sich weiter der Authentizität der zunächst individuell angenommenen Verbalisierungsmuster versichern.

Bezüglich der Sprechabsicht „Stellung nehmen“ wurde dieses kleine Experiment einmal mit verschiedenen Muttersprachlern durchgeführt; dabei hat sich gezeigt, daß bezüglich der einfachen und grundlegenden Muster weitgehende Übereinstimmung herrschte.

Die folgende Übersicht enthält die didaktische Aufschlüsselung der komplexen Fertigkeit, Stellung zu nehmen:

STELLUNGNAHME (Sprechabsichten)

Gegenstand der Stellungnahme	Art der Stellungnahme		
	zustimmend	ablehnend	indifferent
A) Äußerung von Sachverhalten	Bestätigung des Wahrheitsgehalts	Bestreiten des Wahrheitsgehalts	Infragestellen des W.
B) Äußerung eines Vorhabens	(b ₁) Ermunterung Unterstützung (b ₂) Erlaubnis, Billigung	(b ₁) Äußerung der Abneigung, Abraten (b ₂) Verbot, Protest	Äußerung des Desinteresses oder einer unentschiedenen Meinung
C) Äußerung von Vermutungen	gleiche oder ähnliche Meinungskundgabe	gegenteilige Meinungskundgabe	Äußerung der Inkompetenz oder kritischen Zweifeln
D) Wiedergabe vergangener Ereignisse	loben und beglückwünschen	tadeln, Vorwürfe machen, spotten	Äußerung des Desinteresses oder der Zurückhaltung im Urteil
E) Sachen und Personen	Äußerung einer (rational oder emotional begründeten) Zuneigung	Äußerung einer (rational oder emotional begründeten) Abneigung	Äußerung des Desinteresses oder der Unentschiedenheit

Die Übersicht ist auf eine vollständige Systematik hin angelegt. In einem weiteren Schritt müßten deshalb noch Schwerpunkte bezüglich der Wichtigkeit und Abfolge der einzelnen Teilfertigkeiten gesetzt werden.

Schließlich müssen den so gewonnenen Schwerpunkten in einem weiteren Schritt Verbalisierungsmuster zugeordnet werden; auf diese

Weise erhält man das kommunikativ relevante Sprachmaterial, das zum Gegenstand des Sprachlernprozesses werden muß.

In einer weiteren Übersicht sind die Verbalisierungsmuster zu A) bis C) zusammengestellt, wie sie in einem Lehrprogramm aufgearbeitet werden können:¹¹

STELLUNGNAHME (Verbalisierungsmuster)

	+	-	+/-
A) Rom ist größer als Athen.	Ja, das stimmt. Ja, das ist richtig.	Nein, das stimmt nicht. Nein, das ist falsch.	Ich weiß nicht, ob das stimmt.
B ₁) Weißt du was, heute gehen wir nicht in die Schule.	Toll! Dufte! Klasse! Ich bin auch dafür. Ich mache mit.	So was Blödes! Ich finde das nicht gut. Ich würde das nicht machen.	Das interessiert mich nicht. Mach doch, was du willst! Ich mache, was ich will.
	Gut. Meinetwegen. Ich habe nichts dagegen.	Das kommt überhaupt nicht in Frage. Wenn du das machst, dann ...	Wenn du meinst ...
B ₂) (Mutter): Du gehst in die Schule.	Na gut. Wenns sein muß.	Verdammt noch mal! Ich will nicht. Ich habe keine Lust.	Wenn du meinst ...
C) Erwachsene haben es besser als Kinder.	Genau! Das finde ich auch. Der Meinung bin ich auch.	Im Gegenteil! Das finde ich nicht. Ich bin anderer Meinung.	Das weiß ich nicht. Ich weiß nicht, ob das stimmt.

Aufgabe dieses Lernprogrammes muß es sein, die Verbalisierungsmuster der einzelnen Sprechabsichten in Minimal-situationen einzuführen, zu üben und in ähnlichen und erweiterten Zusammenhängen wieder aufzugreifen; auf diese Art und Weise erhält man ein Lehr- und Lernmaterial, anhand dessen der Sprachlerner die jeweiligen sprachlichen Verhaltensweisen sprechend und handelnd beherrschen lernt.

6. Welche methodischen Möglichkeiten es zur Entwicklung dieser Sprechfertigkeiten gibt

Zur Entwicklung dieser Sprechfertigkeiten bieten sich etwa folgende methodischen Möglichkeiten an:

1. *Sprachpräsentation*: Einführung eines Verbalisierungsmusters im Rahmen einer Minimal-situation.

1.1 Das Verstehen der Bedeutung der Sprechabsicht wird durch den Aufbau und eventuell den Kontext der Situation selbst ermöglicht.

Als im Lernprogramm schon enthaltene Hilfsmittel können dabei dienen:

- a) Bildliche Darstellung der Situation.
- b) Erläuternde sprachliche Hinweise, die aber den Schülern keinerlei Verstehensschwierigkeiten bereiten dürfen.

1.2. Nach zwei- oder mehrmaligem Hören zunächst der ganzen und danach einzelner Teile der Gesamtsituation: Sprachliche Imitation einzelner Teile und danach der Gesamtsituation; hier auch phonetische Korrektur. Die Steuerung erfolgt durch Bild und/oder Lehrer. Zugleich ist in diesem Arbeitsschritt die grundlegende Übungsform der einfachen Wiederholung enthalten.

1.3. Zunehmend freiere Reproduktion des vorgegebenen Musters mit Rollenverteilung. Sprachliche Abweichungen sind – soweit sie nicht von der vorgegebenen Sprechabsicht abweichen – nicht nur erlaubt, sondern sogar erwünscht.

Auf diese Art und Weise können die Schüler eventuell schon früher oder anderweitig (außerhalb der Schule) Gelerntes in den Sprachunterricht einbringen.

1.4. Sprachübungen vielfältigster Art zu einzelnen, auch im engeren Sinne „grammatischen“ Teilen der Vorgabe, insofern die Beherrschung dieser grammatischen Strukturen kommunikationsrelevant ist, sowie Übungen zur Verfestigung und Erweiterung der benötigten Wortschatzelemente.

1.5. Falls alternative Verbalisierungs- und Verhaltensmuster zu vermitteln sind: Gleicher Ablauf mit einer bzw. zwei weiteren entsprechend aufgebauten Minimalsituationen.

1.6. Falls die Situation sich im Klassenraum darstellen läßt: „Rollenspiel“ in Anlehnung an die Vorgabe, wobei die Schüler nicht mehr die Rollen der Vorgabe übernehmen, sondern ihre eigene Rolle spielen und sich gegebenenfalls für eine der Alternativen entscheiden können. Damit wird die konkrete Anwendung des sprachlich Gelernten in der Realität vorberei-

tet. Es ist der letzte Schritt, der gleichsam vor dem Absprung in die Realität im Klassenzimmer noch geleistet werden kann. Der Unterschied zur realen Situation besteht darin, daß der gesamte Ablauf von den Schülern noch simuliert wird.

2. *Sprachintegration*: Einbettung der Sprechabsichten in komplexe, inhaltlich interessante und für die Schüler relevante Zusammenhänge.

2.1. Soweit diese Zusammenhänge dialogisch strukturiert sind, lassen sie sich methodisch in ähnlicher Weise aufarbeiten wie die besprochenen „Minimalsituationen“.

2.2. Beschreibende und erläuternde Passagen dieser Texte können *auch* über das Leseverstehen erarbeitet werden, wobei alle aus der Fremdsprachenmethodik bekannten Verfahrensweisen angewandt werden können wie z. B. Paraphrase, Fragen zum Text usw.

Weitere methodische Möglichkeiten müssen an der je konkreten Dialog- und Textvorlage erprobt werden, wobei der methodischen Phantasie keine Grenzen gesetzt sind, solange die jeweiligen Verfahrensweisen immer auf das Ziel der Entwicklung von Sprechfertigkeiten ausgerichtet sind.

Anmerkungen

¹ einer Lernpsychologie, der z. B. auch noch Lado stark verpflichtet ist; vgl. Robert Lado, *Moderner Sprachunterricht*, München, Hueber 1967.

² Zu symmetrischen vs. asymmetrischen Rollenbeziehungen innerhalb von Kommunikationsabläufen vgl.: *Funkkolleg Sprache 2*, Frankfurt/Main, Fischer 1973 und *Studienbegleitbrief 9* zum Funkkolleg Sprache, Weinheim und Basel, Beltz 1972, S. 85 ff.

³ Dieses grundlegende Lernziel hat G. Neuner ausführlich diskutiert. Vgl. G. Neuner, *Zum Problem „Lernziele“ für den elementaren Deutschunterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer*, in: AV-information. DU für Kinder und Jugendliche anderer Muttersprache, Heft 4/74, S. 5–8.

⁴ Vgl. *Funkkolleg Sprache 2*. Frankfurt/Main: Fischer 1973, S. 113 ff. Vgl. D. Wunderlich (Hrsg.), *Linguistische Pragmatik*, Frankfurt/Main 1972.

⁵ Vgl. dazu das Sprachverhaltensmodell von Hugo Steger in: *Funkkolleg Sprache 2*, Frankfurt/Main, Fischer 1973, S. 194 ff.

⁶ G. Neuner hat dieses „Zeichensystem“ systematisch zu erfassen versucht. Vgl. G. Neuner, *Gestik*

und Mimik im „Gastarbeiterdeutsch“, in: dfaa-information, Deutschunterricht für ausländische Arbeitnehmer, hrsg. von der Arbeitsgruppe „Deutsch für ausländische Arbeitnehmer“ im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung beim Goethe-Institut 3/73 – 1/74, S. 3 ff.

⁷ Zur Funktion des visuellen Elements im Fremdsprachenunterricht vgl. H. S. Ankerstein (Hrsg.), *Das visuelle Element im Fremdsprachenunterricht*, Stuttgart, Klett 1972.

⁸ Nach dieser Progression ist aufgebaut Neuner/Mellinghaus/Schmidt, *Deutsch in Deutschland* – Neu, Ein Deutschlehrwerk für ausländische Kinder, Tübingen, Erdmann 1975.

⁹ Im Rahmen der Lernziel-Diskussion von Sprachzertifikaten wird inzwischen allenthalben der Versuch weitergehender Differenzierung unternommen; das geschieht jedoch leider noch allzu oft ohne er-

kennbare Systematik im einzelnen. Vgl. Deutscher Volkshochschulverband – Pädagogische Arbeitsstelle, *Erster Zwischenbericht der Gutachterkommission Lernziele. Materialien zu den VHS-Zertifikaten Nr. 12*, Frankfurt/Main, DVV 1974. Vgl. *The Threshold Level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*, hrsg. v. Director of Education and of Cultural and Scientific Affairs, Strasbourg, Council of Europe 1975.

¹⁰ Auf diesen grundlegenden Sachverhalt aufmerksam gemacht worden zu sein verdanken wir vor allem Austin und Searle. Vgl. J. L. Austin, *How to do things with words*, Harvard University Press 1962. Vgl. J. R. Searle, *Speech Acts*, Cambridge University Press 1970 (Deutsche Übersetzung: *Sprechakte*, Frankfurt/Main 1971).

¹¹ und exemplarisch aufgearbeitet worden sind. Vgl. Neuner/Mellinghaus/Schmidt, a. a. O.

Das Problem der Methode im Fremdsprachenunterricht

HARALD GUTSCHOW

Seit etwa fünfzehn Jahren taumelt der Fremdsprachenunterricht von einer Neuerung zur anderen. Gleichzeitig stellen sich von Zeit zu Zeit merkwürdige Umschwünge ein, mit denen auf frühere Stufen methodischen Vorgehens zurückgegriffen wird. Aus diesen schlecht miteinander zu vereinbarenden Erscheinungen resultiert der nun gar nicht mehr merkwürdige Zustand, daß sich trotz zahlreicher Veränderungen kein rechter Fortschritt einstellen will. Der Fortschritt ist, so muß man vermuten, wohl vor allem deswegen ausgeblieben, weil versäumt wurde, die Neuerungen in ein begründetes Bezugssystem einzupassen bzw. sie erst einmal an ihm zu messen, oder, was noch schlimmer ist, weil große Teile der Lehrerschaft aller Stufen sich weder der Notwendigkeit noch der Existenz eines solchen Bezugssystems bewußt waren. Daher mußte auch jeder Widerstand gegen Unzweckmäßiges oder Fehlplaziertes wenigstens für eine gewisse Zeit folgenlos bleiben, wie umgekehrt die Neigung fortlebte, nach Neuerungen zu greifen, sie additiv zu verwerten, statt zu prüfen, ob sie sich vielleicht in ein Gesamtkonzept einordnen ließen, was immerhin eine

Ordnung vorausgesetzt hätte. So wurde das Repertoire des Methodikers immer größer, die Unsicherheit aber keineswegs geringer.

Nun läßt sich die eben angesprochene Ordnung des Fremdsprachenunterrichts zweifellos darstellen; sie ist Gegenstand der „Methodik“. Man mag meine kritischen Anmerkungen mit dem Hinweis beanstanden, der Lehrer spreche doch seit Jahrhunderten von Methoden – was er tatsächlich tut. Aber wir müssen unterscheiden, ob er das *Wort* oder den *Begriff* „Methode“ verwendet, und wir werden in den meisten Fällen feststellen, daß es sich nur um das *Wort* handelt, so daß von ihm auch keine steuernde Wirkung auf das Unterrichtsgeschehen ausgehen konnte. Nur zu oft wurde z. B. eine den Unterricht bestimmende Technik mit dem Namen „Methode“ belegt, wie es etwa im Fall der sogenannten direkten Methode geschehen ist, und nur selten machte man sich Gedanken darüber, was denn alles gegeben sein müsse, um mit Fug und Recht von einer Methode i. e. S. sprechen zu können. Der fahrlässige Umgang mit dem Wort „Methode“, der Verzicht auf die