

Teil II

Curriculare Planung und praktische Unterrichtsgestaltung

Kapitel 4

Lernzielbestimmung

1. Reiner Schmidt

Didaktische Probleme der kommunikativ-pragmatischen Kompetenz. Ermittlung und Vergleich einiger Konsequenzen aus dem kommunikationstheoretischen und pragmalinguistischen Ansatz für den muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht

1.0. Vorbemerkung: Fragestellung und Verfahren

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, didaktische Konsequenzen, die sich aus dem gegenwärtigen Stand der Kommunikationstheorie, verstanden als Theorie des sprachlichen und nichtsprachlichen/außersprachlichen Handelns in Situationen¹, und der Rollentheorie, wie sie Krappmann² in der Tradition von

1 Zu dieser Theorie selbst vgl. vor allem die Arbeiten von John L. Austin (How to do things with words, Harvard University Press 1962), Jürgen Habermas (Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas/Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M. 1975 [1971], S. 101–141), Siegfried J. Schmidt (Sprachliches und soziales Handeln. Überlegungen zu einer Handlungstheorie der Sprache. In: Linguistische Berichte 1969, H. 2, S. 64–69), John R. Searle (Speech Acts – An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge University Press 1969), Watzlawick/Beavin/Jackson (Menschliche Kommunikation, Bern 1974 [1969]), Dieter Wunderlich (Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik, in: Der Deutschunterricht 1970, H. 4, S. 5–41) sowie die Sammelbände von Kochan/Wallrabenstein ([Hrsg.] Ansichten eines kommunikationsbezogenen Deutschunterrichts, Kronberg/Ts. 1974), Maas/Wunderlich ([Hrsg.] Pragmatik und sprachliches Handeln, Frankfurt/M. 1972) und Wunderlich ([Hrsg.] Linguistische Pragmatik, Frankfurt/M. 1972).

2 Vgl. Lothar Krappmann: Soziologische Dimension der Identität, Stuttgart 1971; Lothar Krappmann: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse, in: b:e 3/1971.

Mead³ und Goffman⁴ skizziert hat⁵, ableiten lassen, in ihrer Funktion und Relevanz sowohl für den muttersprachlichen als auch für den fremdsprachlichen Unterricht darzustellen und zu vergleichen.

Bezüglich des Fremdsprachenunterrichts muß dabei differenziert werden zwischen

- einem FU in einem anderen Sprachbereich als dem der Zielsprache (FU I)
- und einem FU im Sprachbereich der Zielsprache selbst (FU II).

Die didaktischen Konsequenzen für den muttersprachlichen Unterricht sowie den fremdsprachlichen Unterricht des ersten und zweiten Typs werden unter zwei Gesichtspunkten zusammengefaßt, nämlich

- Zielen und Inhalten und
- Methoden und Medien.

Damit soll gewährleistet werden, daß unterrichtspraktische Konsequenzen immer zugleich im Blickfeld sind.

1.1. Funktion der Didaktik und mögliche Didaktisierungsschritte

Bei der Ermittlung der didaktischen Konsequenzen aus der Kommunikations- und Rollentheorie ist von folgenden grundlegenden Fragen auszugehen:

1. Welche Rollen sind für die Schüler (ihre Rechte und Interessen) jetzt und wahrscheinlich in Zukunft relevant?
2. Welche Rollen haben die Schüler schon gespielt, noch nicht gespielt, spielen sie täglich neu?
3. Wie sind die Rollen selbst definiert und wie sind die jeweiligen Kommunikationssituationen, in denen sie übernommen werden können, strukturiert?
4. Welche dieser Rollen und Situationen dienen den Grundrechten und Interessen der Schüler, welche beeinträchtigen sie oder laufen ihnen sogar zuwider?
5. Welche verschiedenen Möglichkeiten gibt es, diese Rollen interpretierend im Sinne einer permanenten „Identitätsaushandlung“ auszugestalten bzw. sie erst gar nicht zu übernehmen, und welche Konsequenzen hätte das?
6. Welche Rollen in Situationen beherrschen die Schüler noch nicht flexibel genug?

Welche Rollen in welchen unterschiedlichen oder gar alternativen Interpre-

3 Vgl. G. H. Mead: *Mind, self and society*, Chicago and London 1934.

4 Vgl. Erving Goffman: *Encounters*, Indianapolis ³1966.

5 Die pädagogische Konsequenz dieses Ansatzes formuliert U. Coburn-Staeger (*Der Rollenbegriff. Ein Versuch der Vermittlung zwischen Gesellschaft und Individuum*, Heidelberg 1973, S. 95) so: „Rollenübernahme ist kein passiver Anpassungsprozeß an starr vorgegebene Rollen, sondern ein produktiver Prozeß der Einigung in Interaktionen auf gemeinsame, übergreifende Sinnverständnisse und Verhaltenstypisierungen. Insofern ist das Aneignen von Rollen keine Unterwerfung unter das gesellschaftlich geltende Rollensystem, keine nur nachahmende Handlung, sondern eine produktive Leistung eines ‚gewissermaßen schaffenden, hervorbringenden Lernens‘.“

tationen beherrschen die Schüler aktiv noch nicht? Welche sollten bewußt gemacht werden?

7. Wie können die notwendigen und geeigneten Lernprozesse in Gang gesetzt werden und möglichst effektiv gestaltet werden?

Mit Hilfe welcher Methoden und Medien kann das geschehen?

1.2. Ziele und Inhalte

1.2.1. Ziele und Inhalte für den muttersprachlichen Unterricht

Die erste didaktische Frage („Welche Rollen sind für die Schüler (ihre Rechte und Interessen) jetzt und wahrscheinlich in Zukunft relevant?“) läßt sich in aller Vorläufigkeit durch die folgende Zusammenstellung relevanter Rollen beantworten, die jedoch weder abgeschlossen, noch gewichtet, noch ausdifferenziert ist; sie ist demgemäß immer wieder aufs neue zu überprüfen und zu korrigieren.

1. Rollen in der Familie

- 1.1. als Kind (Sohn, Tochter) gegenüber Eltern (Vater, Mutter)
- 1.2. als Enkelkind gegenüber Großeltern
- 1.3. als Geschwister (Bruder, Schwester) gegenüber Geschwistern
 - a) bei körperlicher/geistiger Überlegenheit
 - b) bei körperlicher/geistiger Unterlegenheit
 - c) aus der Position des Älteren/Jüngeren heraus
- 1.4. als Nefte/Nichte gegenüber Onkel/Tante

2. Rollen gegenüber anderen Kindern/Jugendlichen außerhalb von Familie und Schule

- 2.1. Junge/Mädchen gegenüber befreundetem Jungen/Mädchen
- 2.2. Junge/Mädchen gegenüber „feindlichem“ Jungen/Mädchen
- 2.3. Junge/Mädchen gegenüber noch unbekanntem Jungen/Mädchen
- 2.4. Einzelner gegenüber einer Gruppe
 - a) als Außenstehender/ als einer, der aufgenommen werden möchte
 - b) als Mitglied der Gruppe in einer von der Gruppe definierten Position
 - c) als „Außenseiter“
- 2.5. Gruppe gegenüber einer Gruppe
 - a) kooperierend
 - b) konkurrierend
 - c) konfligierend

3. Rollen im Rahmen von Schule und Ausbildung

- 3.1. Rollen mit Gegenwartsaspekt
 - 3.1.1. als Schüler gegenüber Mitschülern (Klassenkameraden)
 - 3.1.2. als Schüler gegenüber Lehrer/Rektor/Hausmeister . . .
 - 3.1.3. als Kandidat/Gewählter für eine bestimmte Funktion (Klassensprecher)/
als Wähler
 - 3.1.4. als Vertreter der SMV gegenüber Mitschülern/ Lehrern/ Eltern . . .
 - 3.1.5. als Schülergruppen gegenüber anderen Schülergruppen
- 3.2. Rollen mit Zukunftsaspekt
 - 3.2.1. als Schulabgänger und Lehrstellen-Suchender
 - 3.2.2. als Schulabgänger und Studienplatz-Suchender
 - 3.2.3. als Auszubildender/Berufsschüler
 - 3.2.4. als Student
 - 3.2.5. als Arbeitsloser/ Angelernter/ Hilfsarbeiter

4. Rollen im Berufsleben (Zukunftsaspekt)

- 4.1. als Bewerber/Konkurrent um einen Arbeitsplatz
- 4.2. als Kollege unter Kollegen
- 4.3. als Wähler/ Kandidat/ Gewählter zum Betriebsrat
- 4.4. als Gewerkschaftsmitglied
- 4.5. als Arbeitnehmer gegenüber Arbeitgeber
- 4.6. als Untergebener gegenüber Vorgesetztem
- 4.7. als Vorgesetzter gegenüber Untergebenem
- 4.8. als Arbeitsloser/Arbeitssuchender gegenüber Arbeitsamt
- 4.9. als Teilnehmer an sog. Umschulungen

5. Rollen in der „Öffentlichkeit“

- 5.1. als Staatsbürger
- 5.2. als Individuum gegenüber politischen Parteien (als Mitglied/Nichtmitglied, als Kandidat/Gewählter)
- 5.3. als Individuum gegenüber politischen Beschlußorganen auf kommunaler Ebene, Landes- und Bundesebene
- 5.4. als Individuum gegenüber Verbänden (z. B. Interessenverbänden wie Gewerkschaft, Mieterschutzbund, Verbrauchervereinigung)
- 5.5. als Individuum gegenüber ad-hoc-Vereinigungen (z. B. Elternvereinigungen, Mietervereinigungen, Bürgerinitiativen)
- 5.6. als Individuum gegenüber Vereinen jeglicher Art
- 5.7. als Individuum gegenüber Ämtern und Behörden
- 5.8. als Individuum gegenüber Institutionen und Formen des „Rechts“ (Gericht, Anwalt, Verträge jeglicher Art, . . .)

6. Rollen im Massenkommunikations-System

- 6.1. als Rezipient von Rundfunk- und Fernsehsendungen (insbesondere Nachrichtensendungen, Magazinsendungen)
- 6.2. als Leser von Zeitungen und Zeitschriften
- 6.3. als Leser von Büchern (Sach- und Fachliteratur, Belletristik)

7. Rollen gegenüber jeglicher Art von Dienstleistungsbetrieben

- 7.1. des Handels (als Käufer/Verkäufer, als Mieter/Vermieter, . . .)
- 7.2. des Kreditgewerbes (als Kontoinhaber, Sparer, Kreditnehmer . . .)
- 7.3. von Bahn und Post (als Benutzer)
- 7.4. von Arzt und Krankenhaus (als Patient)
- 7.5. von Versicherungen jeglicher Art (als Versicherungsnehmer)

8. Rollen im Rahmen von Freizeit/ Spiel/ Erholung/ Unterhaltung

Durch hinreichend feine Analyse und Differenzierung dieser Rollen erhält man einen strukturierten Katalog kommunikativer Intentionen, Verhaltensanforderungen und Handlungsmöglichkeiten in je konkreten oder zu konkretisierenden Kommunikationssituationen; dabei ergeben sich als jeweiliges Substrat kommunikativer Intentionen und komplexer Handlungsfertigkeiten sowohl eine aktionale als auch eine sprachliche Komponente, die interdependent sind. Man erhält zugleich den Begründungszusammenhang isolierbarer Lerngegenstände, die andernfalls relativ unverbindlich und willkürlich bleiben. Diese Differenzierung kann im Rahmen dieses Beitrags nicht geleistet werden. An einem Beispiel soll jedoch die Tragweite des Ansatzes erprobt und demonstriert werden.

Beispiel: Eine Rolle mit Gegenwartsaspekt für die Schüler: „Kind“ in der Familie

Die erste „Rolle“, die bereits das Kleinkind zu „spielen“ lernt, ist im Normalfall die des Kindes gegenüber seinen Eltern oder nur gegenüber seiner Mutter oder nur gegenüber seinem Vater. Es handelt sich um eine Rolle, die die Kinder beim Schuleintritt bereits „beherrschen“ und die sie auch weiterhin spielen müssen. Das gegenwärtig „gültige“, von der Gesellschaft, in der wir leben, definierte Rollenmuster „Kind“ weist einerseits einige typische Züge auf (Unterordnung unter den Willen der Eltern, Gehorsam . . .), auf der anderen Seite können Eltern und Kinder diese Rolle im tagtäglichen Vollzug für sich selbst definieren und interpretieren; letzteres setzt freilich Flexibilität und Selbstbewußtsein seitens der Eltern voraus, da sie es in Kauf nehmen, von dem gesellschaftlich definierten Rollenmuster mehr oder weniger stark abzuweichen. Konkret: Es wird Familien geben, in denen die Rollennormen einmal definiert (bzw. unkritisch von der jeweils älteren Generation übernommen) werden, nicht interpretiert und zur Entscheidung von möglichen Interessenkonflikten zwischen Eltern und Kindern rigide angewendet werden („Das tut man nicht“, „Wir durften das früher auch nicht“, „Solange du deine Füße unter unsern Tisch setzt, bestimmen wir . . .“). Auf der anderen Seite wird es Familien geben, in denen die Eltern bereit sind, ihr eigenes Verhalten nicht an einer einmal definierten und dann nicht mehr interpretierten und veränderbaren Rollennorm zu orientieren, sondern mit dem Heranwachsen ihrer Kinder und beim Auftreten von Konflikten das Rollenverhalten immer wieder aufs neue in Frage zu stellen, mit ihren Kindern zu diskutieren und auszuhandeln. Zwischen diesen Extremen ist sodann mit einer Fülle von Abschattierungen zu rechnen. Die Gefahr, daß je nach Rollendefinition die Grundrechte der Kinder nicht nur eingeschränkt, sondern mißachtet werden (in extremen Fällen an physischer und psychischer Kindesmißhandlung ablesbar, wobei aufgrund der Dunkelziffer öffentlich nur ein Bruchteil davon bekannt wird), ist jedenfalls groß.

Die Didaktik sollte nun die verschiedenen realiter begegnenden Rollendefinitionen überblicken und wenigstens zwei voneinander abweichende, u. U. sogar alternative Rollendefinitionen herausgreifen und zum Lerngegenstand machen.

Dadurch lernen die Schüler zu begreifen, daß es mehr als eine, nämlich die von ihnen tagtäglich erfahrene, Rollendefinition gibt; weiterhin werden sie sich der Tatsache bewußt, daß diese Rollendefinitionen keine Natur-Gesetzlichkeiten sind, sondern von Menschen einmal ausgehandelt worden sind oder immer wieder aufs neue ausgehandelt werden. Zugleich besteht die Möglichkeit, danach zu fragen, *warum* die Eltern sich so oder so (rollenkonform oder rollenüberschreitend) verhalten. Dadurch, daß das jeweilige Rollenverhalten verobjektiviert, zum Gegenstand der Untersuchung gemacht wird, ist gleichzeitig (wenn auch zunächst nur für die Dauer der Analyse) *Rollendistanz* möglich.

Wie (mit welchen Methoden und Medien) lassen sich nun die genannten Erkenntnisprozesse sowie interpretierendes Rollenverhalten initiieren? Ich sehe mehrere Möglichkeiten, aus denen man auswählen kann:

1. Die Schüler reproduzieren im Rollenspiel in der Klasse das ihnen bekannte „häusliche“ Rollenverhalten

(a) indem sie die Rolle des Kindes (und damit sich selbst) spielen;

(b) indem sie die Rolle ihrer Eltern spielen.

Als Kristallisationspunkt des jeweiligen Rollenverhaltens können eines oder mehrere „alltägliche“ Probleme dienen (z. B. schulische Leistungen, mit denen die Eltern nicht zufrieden sind, divergierende Interessen u. ä.).

Durch die Präsentation unterschiedlicher Interaktionsverläufe, die sich in der Regel automatisch durch die unterschiedlichen Sozialisationshintergründe der Schüler ergeben, wird zweierlei gewährleistet:

– einmal die Erfahrung, daß in dem jeweiligen Fall Rollen verschieden definiert und interpretiert werden können;

– zum andern die Distanz zum Rollenverhalten in der eigenen Familie.

Zudem kann man nach den Gründen und Motiven des eigenen wie des Verhaltens der Eltern fragen lassen.

2. Es können Texte vielfältigster Art gelesen werden, in deren Mittelpunkt Verhalten, Miteinanderumgehen, konkurrierende Interessen von Eltern und Kindern stehen (cf. z. B. TP 3, 88–89: „Aus dem Tagebuch eines Zweijährigen“ und „Aus dem Tagebuch einer Mutter“ von Helmut Holthaus und Barbara Rhenius).

3. In beiden Fällen (1 und 2) kann das **sprachliche Substrat** des Rollenverhaltens von Eltern und Kindern unter funktionalem Aspekt untersucht werden, d. h. also, es kann danach gefragt werden, welche sprachliche Äußerung welchen Zweck verfolgt und wie sie auf die jeweils Angesprochenen wirkt. Sodann können sprachliche Varianten desselben Verhaltens erprobt und ebenfalls auf Zweck und Wirkung hin untersucht werden.

Von hier aus wiederum lassen sich sprachliche Strategien entwickeln und sich sowohl im „Spiel“ in der Schule wie im „Ernstfall“ zu Hause erproben. Bei der Entwicklung dieser Strategien muß man allerdings differenzierend von dem erwarteten (von jedem Schüler für seinen Fall ziemlich sicher voraussagbaren) Verhalten der Eltern ausgehen und die Provokation zusätzlicher Konflikte zu vermeiden suchen.

4. Bei der Analyse der verschiedenen Strategien und ihres sprachlichen Substrats können u. U. grammatische Fragen im engeren Sinne wichtig werden, z. B. wenn es darum geht festzustellen, worin die unterschiedliche Wirkungsweise der beiden folgenden Formulierungen beruht:

(a) „So was tut man nicht“ und (b) „Ich bin dagegen, daß du so was tust, weil . . .“

Denn hier stößt man auf funktionale Unterschiede zwischen den Pronomina „man“ und „ich“, auf die Funktion der Konjunktion „weil“ und des von ihr eingeleiteten Nebensatzes.

5. Durch Veränderung (unterschiedliche Vorgabe) einer oder mehrerer Variablen des gesamten (incl. situationellen) Bedingungsgefüges des Rollenverhaltens in Kommunikationssituationen können unterschiedliche Interaktionsverläufe, die durch die Veränderung der jeweiligen Variablen verursacht sind, erspielt und beobachtet werden. Beispiel: Im Fall (A) ist der Vater müde, angespannt und gereizt, im Fall (B) ist er guter Laune, erholt und ausgeglichen.

Damit sind sicherlich noch nicht alle Möglichkeiten erschöpft; ich breche trotzdem hier ab, da ich bereits genügend expliziert zu haben glaube, daß und inwiefern die vorgeführte Rollenanalyse zur Lernzielermittlung und Strukturierung des Unterrichts beitragen kann.

1.2.2. Ziele und Inhalte für den fremdsprachlichen Unterricht

Eine Analyse der Rollen, die im Medium der Fremdsprache (möglicherweise) auszufüllen sind, weist auf *Gemeinsamkeiten* in der Aufgabenstellung für den muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht, macht aber vor allem auch die *Unterschiede* deutlich. Das ergibt bereits folgender kurzer Vergleich; eine umfassende Rollenanalyse für den FU kann an dieser Stelle nicht geliefert werden; insofern sind die folgenden Ausführungen von der Fremdsprachendidaktik her zu ergänzen und eventuell zu korrigieren⁶.

Folgende Rollen aus dem für den muttersprachlichen Unterricht ermittelten Repertoire scheiden entweder aus oder sind zu modifizieren:

1. Rollen in der Familie (ausgefüllt von Mitgliedern der Familie) scheiden für beide Typen des FU (I und II) aus.
2. Rollen gegenüber anderen Kindern und Jugendlichen werden für den FU I lediglich im Hinblick auf Schüleraustausch und Brieffreundschaften relevant; für den FU II sind sie von mindestens ebenso großer Bedeutung wie für den MU (was die Interaktion der ausländischen und deutschen Kinder betrifft).
3. /4. Rollen im Rahmen von Schule, Ausbildung und Beruf scheiden für den FU I aus, abgesehen von den Fällen, in denen jemand im Kulturkreis der Zielsprache seine Ausbildung fortsetzt und/oder seinen Beruf ausübt. Davon ist deutlich zu unterscheiden die Rolle, die jeder Schüler in jeder Stunde des fremdsprachlichen Unterrichts spielt. – Im Falle des Besuchs weiterführender und/oder berufsbezogener Ausbildungssysteme sind u. U. Kenntnisse einer Fremdsprache bis zu dem in den betreffenden Lehrplänen beschriebenen *level* zu gewährleisten.

Bei einem FU im Kulturkreis der Zielsprache (FU II) selbst und bei damit zugleich geplanter ermöglichter Integration in das Gesellschafts- und Bildungssystem dieses Kulturkreises (Beschulung der Gastarbeiterkinder, Um-

6 Dabei könnte z. B. der von Gerhard Neuner (Pragmalinguistik und pragmatische Didaktik [Grundzüge]. In: Lehren und Lernen 1975, H. 4, S. 47–55) vorgelegte Ansatz zur Identifizierung der für die jeweilige Zielgruppe relevanten Rollen weiter differenziert und konkretisiert werden.

siedler aus osteuropäischen Ländern) jedoch werden bzw. bleiben **alle** für den muttersprachlichen Unterricht ermittelten Rollen relevant.

5. Sieht man wiederum von dem Fall ab, daß jemand einmal später im Kulturkreis der Zielsprache lebt, scheiden die Rollen in der „Öffentlichkeit“ für den FU I aus.

Für den FU II werden dagegen wiederum dieselben Rollen wie für den MU relevant, sofern man von dem Ziel einer vollen Integration in das Gesellschaftssystem der Zielsprache ausgeht.

6. Die Rollen im Massenkommunikations-System sind je nach der Interessenslage des Fremdsprachenlerner im FU I mehr oder weniger wichtig. Demgegenüber kommt für den Sprachlerner im Rahmen des FU II den Rollen im Massenkommunikations-System notwendigerweise Bedeutung zu.
7. Bezüglich der Rollen gegenüber jeglicher Art von Dienstleistungseinrichtungen wird für den FU I (etwa unter „touristischen“ Gesichtspunkten) eine je spezifische Auswahl zu treffen sein. Die Rollen, die im FU II verfügbar zu machen sind, unterscheiden sich wiederum kaum von denen, die auch der MU gewährleisten sollte.
8. Rollen im Rahmen von Freizeit/ Spiel/ Erholung/ Unterhaltung werden für den FU I vor allem unter „touristischen“ Aspekten relevant. Die Aufgabenstellung für den FU II unterscheidet sich demgegenüber wiederum kaum von der für den MU.

Diese grobe Übersicht macht bereits die erheblichen Unterschiede zwischen FU I und MU einerseits und FU I und FU II andererseits sowie die größere Nähe des FU II zum MU auf der Ziel-Inhalts-Ebene deutlich.

Der FU II muß produktives Verhalten in weit mehr Zusammenhängen gewährleisten als der FU I; insofern spielt auch die mündliche Sprachproduktion im FU II eine noch größere Rolle als im FU I.

Will man *Umfang* als auch *Gewichtung* der Rollen für den FU I allgemein charakterisieren, so läßt sich sagen:

1. Es sind (erheblich) *weniger* Rollen verfügbar zu machen als im MU. Es sind aber immer noch so viele, daß weiter ausgewählt werden muß, zumal der weitaus größte Teil der Unterrichtszeit (anders als im MU) zur Vermittlung des *sprachlichen Substrats* des jeweiligen kommunikativen Verhaltens benötigt wird.
2. Der Anteil rezeptiv gewichteter kommunikativer Verhaltensweisen an den für den FU I wichtigen Rollen ist (z. B. durch Wegfall einiger produktionsintensiver Rollen wie der Rollen in der Familie bei dabei zugleich wachsender Bedeutung rezeptionsintensiver Rollen wie der Rollen gegenüber Massenmedien) insgesamt größer als gemeinhin angenommen und aufgrund der Proklamierung eines „aktiven“ FU bewußt wird. Das soll allerdings **nicht** heißen, daß nun Hör- und Leseverstehen *auf Kosten* der Förderung der produktiven Fähigkeiten des Sprechens und Schreibens zu entwickeln sind: Die Relationen sind lediglich nochmals neu zu überdenken und *in Abhän-*

gigkeit von der jeweiligen Lernergruppe und dem jeweiligen Lerngegenstand gesondert zu bestimmen.

3. Der Anteil der Rollen mit möglichem Konfliktpotential ist bezüglich des FU I erheblich geringer als bezüglich des MU (selbst im Land der Zielsprache kann im „Konfliktfall“ notfalls auf die muttersprachliche Kompetenz zurückgegriffen werden, zumindest was die Einschätzung aller die Kommunikationssituation strukturierenden Faktoren betrifft); dagegen ist dieser Anteil bezüglich des FU II mindestens genau so groß wie bezüglich des MU.
4. Eine Konstante darf bezüglich des FU I nie vergessen werden: Die Zielgruppe des FU I ist (abgesehen von Einwanderung und schneller Integration in das Gesellschaftssystem der Zielsprache) immer, auch wenn sie sich vorübergehend im Land der Zielsprache bewegt, „Ausländer“. Auf diese Tatsache stellen sich die jeweiligen Muttersprachler bewußt oder unbewußt auch immer ein; das ist etwa an langsamerem Sprechen der Muttersprachler gegenüber „Ausländern“, an zusätzlichen Erklärungen, an der Tendenz zu „einfacherem“ Satzbau, an dem verstärkten Einsatz sprachbegleitender und sprachersetzender Ausdrucksmittel ablesbar.

Diese Feststellung ist aber wiederum nicht so aufzufassen, als müßte die Orientierung des Fremdsprachenunterrichts (auf pragmatischer, semantischer, syntaktischer und phonetischer Ebene) an der Kompetenz des Muttersprachlers revidiert werden: Es geht lediglich um eine schärfere Akzentuierung dieser „Ausländer“-Rolle auf allen Ebenen curricularer Planung und Entscheidung für den FU I.

1.3. Methoden und Medien

1.3.0. Grundsätzliches

Zu beantworten ist für den muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht die didaktische Frage (7).

Methoden und Medien sind vor allem abhängig von Lernziel, Lerngegenstand, Lernergruppe und Lernvoraussetzungen; insofern sind sie in jedem Fall aufs neue auf ihre Effektivität hin zu prüfen und entsprechend einzusetzen. Mit diesem Vorbehalt können gleichwohl einige methodische Leitlinien skizziert (als Anforderungen formuliert) werden, die sich aus dem Lernziel „kommunikativer Kompetenz“ sowie der darauf bezogenen pragmalinguistischen Erkenntnisse ableiten.

Dabei beschränke ich mich auf einige charakteristische Gemeinsamkeiten und vor allem Unterschiede bezüglich des MU, FU I und FU II.

1.3.1. Das Problem der Auswahl und Anordnung (Progression) von Lernzielen und Lernmaterialien

Der kommunikationstheoretische und pragmatische Ansatz legt generell folgende Progressionen sowohl in „Sprachbüchern“ für den muttersprachlichen Unterricht als auch (bei Abweichungen im einzelnen) für fremdsprachliche Lernprogramme nahe:

Auszuwählen sind als erstes die sich aus der jeweiligen Rollenanalyse ergebenden Rollen im eben definierten Sinne, deren Beherrschung in der gegenwärtigen politischen und gesellschaftlichen Situation als für jetzt und in Zukunft unabdingbar angesehen wird (wobei es natürlich zu erheblichen [bildungs-]politischen Kontroversen kommen kann und gekommen ist). Als nächstes sind die für die jeweiligen Rollen wichtigsten kommunikativen Intentionen zu ermitteln und ihre Umsetzung in kommunikatives Handeln verfügbar und transferierbar zu machen. Dabei ist zu beachten, daß dieses kommunikative Handeln ein sprachliches, ein sprachbegleitendes und ein aktionales Substrat aufweist, so daß eine isolierte Behandlung des sicher wichtigen (und für einen Sprachunterricht meinetwegen auch wichtigsten) Sprechens allein immer der Gefahr unterliegt, kommunikative Kompetenz von vornherein rudimentär und torsohaft aufzubauen. Das sprachliche Substrat (alle sprachlichen Äußerungen) ergibt sich zusammen mit dem sprachbegleitenden und aktionalen erst in einem dritten Analyseschritt, wenn den kommunikativen Intentionen verschiedene Verbalisierungs- und Handlungsmuster zugeordnet werden. Diese Verbalisierungsmuster ihrerseits lassen sich nach (grammatischen) Strukturen und, je nach thematischem Zusammenhang, nach Wortschatzelementen beschreiben: Strukturen und Wortschatz erscheinen damit als **Funktion** der vorgängig ermittelten (aus der Rollenanalyse deduzierten) kommunikativen Intentionen und können damit nie um ihrer selbst willen zum Unterrichtsgegenstand werden, wie das in der Vergangenheit so häufig geschehen ist, jedenfalls nicht, wenn man (wie das hier geschieht) die gesellschaftsstiftende- und -erhaltende Funktion der Sprache als für den Menschen wichtigste ansieht. Damit sollen andere Funktionen der Sprache (z. B. „Hilfsmittel“ des Denkens und Erkennens) nicht eliminiert und damit auch nicht einer möglichen Didaktisierung entzogen werden: Es geht auch hier „lediglich“ um die notwendige Schwerpunktbildung.

Jede Rolle in einer konkreten Kommunikationssituation besteht aus einem Ensemble kommunikativer Intentionen; umgekehrt kann ein- und dieselbe kommunikative Intention an verschiedenen Rollen partizipieren, so daß sich didaktisch eine doppelte Aufgabe stellt:

1. die Realisierung der einzelnen (zumindest wichtigsten) kommunikativen Intentionen (u. U. möglichst schnell) verfügbar zu machen, und zwar immer in einer konkreten Kommunikationssituation und anhand einer konkreten Rolle;
2. die Beherrschung der wichtigsten Rollen durch die Schüler zu gewährleisten.

Die notwendige Auswahl aus den als unabdingbar angesehenen Rollen und ihre lineare Anordnung kann sich von der Überlegung leiten lassen, welche Rollen unmittelbar (hier und jetzt) von den Schülern beherrscht werden sollten und welche Rollen erst später (etwa nach Schulabschluß oder Erlangen der „Volljährigkeit“) zu beherrschen sind. An möglichst schnell verfügbar zu machenden Rollen werden es bezüglich des MU und FU II erheblich mehr sein als

bezüglich des FU I. Insbesondere hat der FU II Verbalisierungsmuster grundlegender Sprechabsichten möglichst früh und schnell verfügbar zu machen, da die Zielgruppe existentiell darauf angewiesen ist – ein Problem, das sich bezüglich des FU I nicht so dringend stellt; Muttersprachler beherrschen ein Großteil dieser grundlegenden Muster bereits, wenn sie zum Unterricht kommen. Kombiniert man mit diesen Überlegungen die notwendigen entwicklungs- und lernpsychologischen Überlegungen, so hat man genügend Anhaltspunkte für Aufbau und Gewichtung der entsprechenden Lernprogramme. Daß auf der zunächst als linear beschriebenen Achse der Progression „Wiederholungen“ nötig und nützlich sind, dürfte unbestritten sein. Diese „Wiederaufnahmen“ ermöglichen damit zugleich eine „exzentrische“, immer weiter ausgreifende und umfassendere Behandlung des gleichen „Themas“ und damit eine kontinuierliche Verbesserung der kommunikativen Kompetenz.

1.3.2. Die Realisierung einzelner kommunikativer Intentionen und die Beherrschung komplexer Rollen: Das Problem von Isolierung und Integrierung

Das Ziel der Verfügbarmachung komplexer Fertigkeiten durch Unterricht führt meistens dazu, daß diese Fertigkeiten in ihre einzelnen Bestandteile zerlegt und diese Bestandteile isoliert in den Unterricht eingebracht werden. Diese „Isolierung“ ist meist durch unterrichtsmethodische Überlegungen motiviert. Das Verfahren wird da bedenklich und läuft da Gefahr, sein „eigentliches“ Ziel (nämlich die komplexe Fertigkeit zu gewährleisten) zu verfehlen, wo diese Isolierung nicht mit einer Re-Integrierung korrespondiert. Insbesondere bei dem Lernziel der kommunikativen Kompetenz, die sich als hochkomplexes Ganzes darstellt, innerhalb dessen die einzelnen Bestandteile auf vielfältige Weise voneinander abhängen und sich gegenseitig beeinflussen, wird jede Isolierung eines einzelnen Bestandteils zu methodischem Unsinn, wenn dieser Bestandteil (für die Schüler erkennbar!) nicht auf den komplexen Zusammenhang bezogen bleibt und nach seiner schwerpunktmäßigen Behandlung nicht wieder in diesen Zusammenhang eingebracht wird.

Das Problem besteht darin, die richtige „Mischung“ zwischen der Behandlung von Einzelelementen und dem komplexen Ganzen zu finden. Der FU wird aufgrund seiner spezifischen Aufgabenstellung, daß er vor allem sprachliches Material einführen, üben und verfügbar machen muß, stärker auf die Isolierung einzelner Bestandteile der kommunikativen Kompetenz angewiesen sein als der MU, vor allem auf die Isolierung einzelner kommunikativer Intentionen und ihrer vor allem sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten. Den notwendigen Zusammenhang mit dem komplexen Ganzen kann er aber dadurch wahren, daß er

1. diese kommunikativen Intentionen zunächst in einer zwar reduzierten, aber immer noch den Zusammenhang gewährleistenden „Minimal“-Situation behandelt und sie (zusammen mit bereits eingeführten kommunikativen Intentionen) dann in eine komplexere Kommunikationssituation integriert (ein Verfahren, das sich vor allem im Anfänger-Unterricht anbietet);

2. im Unterricht mit Fortgeschrittenen nicht mehr isolierte kommunikative Intentionen zum Lerngegenstand macht, sondern die Beherrschung bestimmter Rollen in komplexen Kommunikationssituationen („kommunikative Fertigkeiten“).

Der *MU* wird demgegenüber schon die Beherrschung mehrerer Verbalisierungsmuster verschiedener kommunikativer Intentionen bei den Schülern voraussetzen können; das sollte aber nicht zu dem voreiligen (falschen) Schluß verleiten, hier sei die schwerpunktmäßige Behandlung einzelner Intentionen und ihrer Realisierungsmöglichkeiten nicht mehr von Bedeutung. Vielmehr wird es im *MU* darum gehen,

1. den vorhandenen Bestand von Verbalisierungsmustern in Abhängigkeit von den verschiedenen Konstanten und Variablen der je konkreten Kommunikationssituation zu ordnen und zu erweitern; das kann etwa dadurch geschehen, daß bei Konstanz der übrigen Variablen nur eine einzige (wichtige) mehrmals verändert wird (etwa gesellschaftliche Position des Kommunikationspartners, seine momentane Befindlichkeit usf.) mit der Maßgabe, das eigene kommunikative Verhalten in Abhängigkeit von dieser Variablen (sowie der übrigen konstant gehaltenen Variablen) zu modifizieren;
2. die Bewältigung komplexer Kommunikationssituationen zu gewährleisten. Bei Situationen, die die Schüler schon „erlebt“ haben, ist von diesen Erfahrungen (auch Mißerfolgserlebnissen!) auszugehen und „optimales“ kommunikatives Verhalten zu erarbeiten; bei Situationen, in die die Schüler als Handelnde bis dato noch nicht geraten sind, kann man zunächst zwei u. U. alternative Möglichkeiten vorgeben, sie diskutieren und erprobend nachvollziehen lassen und von da zu weiteren Möglichkeiten kommen. Das „Rollenspiel“ in seiner Funktion als „Probearbeiten“ hat hier als Übungsmittel unter anderen seinen didaktischen Ort.

1.3.3. Kommunikative Strategie: Das Problem des Verhältnisses von Erkennen und Handeln

Kommunikatives Handeln vor dem Hintergrund und in Abhängigkeit von der jeweiligen Einschätzung der die Kommunikationssituation strukturierenden Faktoren enthält eine kognitive („Erkennen“) und eine aktionale Komponente („Handeln“). Die kognitive Komponente beinhaltet die Analyse des Bedingungsgefüges und die Programmierung des Handelns, in der Regel unter Einbezug der bis dahin erworbenen Erfahrungen; das Handeln selbst setzt die Beherrschung bestimmter Verhaltens- und Sprachmuster voraus.

Daraus ergeben sich folgende methodischen Anforderungen an den *MU* resp. den *FU*:

Im *MU* ist das Bedingungsgefüge (Struktur der Kommunikationssituation) im Diskurs („theoretisch“) zu ermitteln und zu erläutern, sofern es nicht unmittelbar einsichtig ist; dieser Diskurs kann seinen Platz sowohl *vor* als auch *nach* dem Probearbeiten (z. B. im „Rollenspiel“) haben, etwa unter folgender Fragestellung:

- Welches kommunikative Verhalten bietet die größte Aussicht auf Wahrung der eigenen Interessen und Realisierung der eigenen Intentionen?
- Was sind die Gründe für eine je spezifische Ausprägung des kommunikativen Verhaltens *aller* an der Kommunikationssituation partizipierenden Personen?
- Welche Möglichkeiten gibt es, auf die Struktur des Bedingungsgefüges selbst Einfluß zu nehmen (etwa dadurch, daß man Erwartungen erfüllt oder nicht erfüllt, andere für seine eigene Sache zu gewinnen sucht usw.)?

Das Probehandeln selbst hat demgegenüber die Funktion, die Effizienz des „Programms“ (oder verschiedener „Programme“) zu erproben, was wiederum zu einer Revision des Programms und seiner erneuten Erprobung führen kann. Natürlich ist es äußerst wünschenswert, wenn das Probehandeln von „wirklichem“ Handeln außerhalb des Übungsraums der Schule als zusätzlichem Korrektiv möglichst oft ergänzt wird. Die Planung und Durchführung von „Projekten“ hat hier ihren didaktischen Ort, insofern diese Projekte sowohl wirkliches Handeln außerhalb der Schule als auch eine Integration verschiedener Rollen und Kommunikationssituationen gewährleisten.

Auf einen Aspekt, der im MU (vor allem dann, wenn es um „Rollenspiele“ und „Projekte“ geht) allzu leicht übersehen oder als wenig bedeutend eingeschätzt wird, ist dabei mit Nachdruck hinzuweisen: Die gesamte „Vorbereitung“ kommunikativen Handelns im Unterricht bleibt ohne Ergebnis, wenn den Schülern, sei es im Probe-, sei es im Ernst-Fall dann „die Worte fehlen“. Hier hat gezieltes Sprachtraining seinen didaktischen Ort, das im Verlauf der Kritik am Deutschunterricht als „reinem“ Sprachunterricht zu sehr in den Hintergrund geraten ist. Die „Sprachnot“ vieler Erwachsener gegenüber Ämtern und Behörden, gegenüber politischen und wirtschaftlichen Nachrichten und Kommentaren, oft allein schon gegenüber Fragebögen und Formularen sollte Warnung genug davor sein, die Neubestimmung der Funktion des Sprachunterrichts im engeren Sinne (der Behandlung des sprachlichen Substrats kommunikativen Handelns) mit seiner Liquidierung zu verwechseln. Für den FU gilt es in diesem Zusammenhang vor allem zu entscheiden, auf welche der sich aus dem Lernziel der kommunikativen Kompetenz ergebenden Aufgaben er sich konzentrieren soll; denn alle wird er bei weitem nicht bewältigen können – und braucht es auch nicht, wenn eine Kooperation mit dem MU gelingt. Diese Kooperation könnte darin bestehen, daß die kognitive Komponente kommunikativen Handelns und von dieser wiederum die Einschätzung des Bedingungsgefüges der verschiedenen relevanten Kommunikationssituationen vor allem vom MU erarbeitet wird und der FU sich darauf stützt; wo er sie gesondert erarbeiten zu müssen glaubt, wird er dies ohnehin (es sei denn, er hat es mit schon fast „perfekten“ Fremdsprachenlernern zu tun) nur im Medium der Muttersprache bewältigen können. Wenn man das jedoch tut, muß man sich darüber im klaren sein, daß möglicherweise Doppelarbeit geleistet wird und daß die in diese Doppelarbeit investierte Zeit für dringlichere Anforderungen an den FU verloren geht.

Als dringliche und damit vorrangige Aufgaben für den FU stellen sich nämlich

1. die Gewährleistung der Rezeption des Bedingungsgefüges der jeweiligen Kommunikationssituation, und zwar sowohl bezüglich des sprachlichen wie sprachbegleitenden wie aktionalen Substrats, deren jeweilige „Semantik“ von der innerhalb des muttersprachlichen Kulturraumes gültigen erheblich abweichen kann (bestimmte Verhaltensweisen haben im Kulturkreis der Zielsprache u. U. einen ganz anderen Stellen- und Aussagewert): Hier hat eine modifizierte „Landeskunde“ ihren didaktischen Ort;
2. die Gewährleistung des sprachlichen (und sprachbegleitenden) Substrats kommunikativen Handelns durch Präsentation und Einübung entsprechender sprachlicher Sequenzen mit dem Ziel der freien Verfügbarkeit über diese Sequenzen. Um der Gefahr einseitiger Fixierung auf ein einziges Verhalten gegenzusteuern, empfiehlt es sich, in der Regel zwei oder mehr, u. U. alternative, Verhaltensvarianten vorzuführen.