Andreas Digeser

Entwicklung und gegenwärtiger Stand der Fremdsprachendidaktik

1. Vorbemerkung

Sprachbewußte Deutsche sind oft - mehr als wir Anglisten - beunruhigt über die massiven 'Einbrüche' der englischen Sprache ins Deutsche. So mag es eine beruhigende Wirkung haben, wenn gezeigt wird, daß es auch einige Übernahmen deutschen Wortgutes ins Englische gibt. Zu Ehren von Pit Corder, der jahrzehntelang die Geschicke der angewandten Linguistik in Großbritannien maßgeblich mitgestaltet hat und der 1983 seinen berühmt gewordenen Lehrstuhl an der Universität Edinburgh abgab, wurde ein Seminar über *Interlanguage* veranstaltet und eine Festschrift gleichen Titels herausgegeben. Im Epilog dazu findet sich folgende Bemerkung Pit Corders über dieses "pleasant seminar": "Somebody pointed out that this was in effect the 'Fest'part of a 'Festschrift', and that most so-called Festschrifts lack Fests. This for me has been a Fest"[1].

Mit der Festschrift zum 25jährigen Bestehen der Pädagogischen Hochschule Freiburg, wo von 1965 ab das neu eingerichtete Fach Englisch allmählich aufgebaut wurde[2], wird sicherlich ein Fest verbunden sein. Das ist gut so; denn die Lektüre des vorliegenden Beitrages wird eher mühsam sein und kaum festliche Stimmung hervorrufen können, da er einen gedrängten Überblick über nicht ganz leicht zu verkraftende Informationen geben soll zu der Frage, was wir heute über das Erlernen einer fremden Sprache wissen.

In diesem Zusammenhang kann durch eine andere Äußerung Corders gleich ein weiteres Vorurteil abgebaut werden, nämlich daß alle Briten (und Amerikaner) glauben, überall auf der Welt werde nur Englisch gelehrt und gelernt: "We are, I think, seriously liable to the criticism that we are altogether too English-oriented in our work"[3]. Daß trotzdem Englisch als Zielsprache im Vordergrund der hier folgenden Betrachtung stehen muß, hat seinen Grund nicht nur in der fachlichen Ausrichtung des Verfassers, sondern auch in der Tatsache, daß der weitaus größere Teil der Forschung zum Zweitsprachenerwerb sich auf *L2-English*, also auf Englisch als zu erlernende Zweitsprache bezieht. Die meisten Ergebnisse dürften allerdings, mit gewissen Vorbehalten, auf andere Fremdsprachen, die in unserem Land gelernt werden, und auch auf Deutsch als Fremdsprache übertragbar sein.

2. Einleitung

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrages soll - nach einem zum Verständnis unerläßlichen Überblick über die Geschichte der Fremdspra-

chendidaktik (FD) - der Versuch einer Zustandsbeschreibung zum jetzigen Zeitpunkt stehen. Dabei muß man sich von der ursprünglichen Bedeutung des Wortes 'Stand' lösen; denn man könnte sich wohl im Bereich der angewandten Wissenschaften kaum etwas vorstellen, das mehr in Bewegung wäre als diese FD. Immerhin soll mit Hilfe der Auswertung neuerer und neuester Forschungsergebnisse die zentrale Frage beleuchtet werden: Was wissen wir heute über die lernpsychologischen und psycholinguistischen Vorgänge beim Erlernen einer Fremdsprache, und welche Folgerungen sind aus diesem langsam zunehmenden Wissen für die Gestaltung des Unterrichts in schulischen und anderen Lerngruppen zu ziehen? Diese Frage ist in unserer Gegenwartsgesellschaft, wo ein Leben und eine berufliche Existenz ohne Fremdsprachenkenntnisse nur noch schwer vorstellbar sind, von hervorragender Bedeutung.

Die Fachdidaktiken sind junge Wissenschaften, die großenteils noch immer gegenüber den lange etablierten Disziplinen um ihre Anerkennung ringen. Keine von ihnen hat wohl im Laufe ihrer kurzen Geschichte so viele Trendwendungen durchgemacht wie die FD, und fast alle diese tatsächlich oder vermeintlich revolutionierenden Neuerungen haben- wenn auch mit gehöriger Verzögerung - ihren Niederschlag in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts (FU) gefunden.

Die Tendenz, neue, umwälzende Veränderungen für den FU zu propagieren, hält in der Gegenwart unvermindert an. Diese an der Praxisfront als ständige Verunsicherungen und Kontroversen-Auslöser wirkenden wellenartigen Bewegungen sind deswegen so schwer in ein ruhiges Fahrwasser zu lenken, weil man noch viel zu wenig über die Frage weiß, wie der Mensch eine zweite oder dritte Sprache eigentlich lernt bzw. erwirbt, ganz abgesehen davon, daß der Streit über die Lernziele, also darüber, was die wichtigsten und häufigsten fremdsprachlichen Anforderungen sind, mit denen ein Schulabgänger in den beruflichen und privaten Bereichen seines dann folgenden Lebensablaufes konfrontiert wird, ständig weitergeht.

Das Lehren und Lernen einer Fremdsprache (L2) läßt sich unter zwei Aspekten betrachten. Da sind die generellen Lernprozesse, wie sie- in all ihrer Komplexität - auch beim Lernen in anderen Schulfächern beobachtbar und analysierbar sind, und die spezifischen L2-Lernprozesse, welche die Sonderstellung des Fremdsprachenlernens im Kanon der Schulfächer konstituieren. Einerseits greifen beide natürlich ineinander. Andererseits muß man, je weiter die Erforschung des L2-Lernens vorangetrieben wird, vermuten, daß die letzteren eine eminent eigenständige Rolle spielen. Eine Vergleichbarkeit mit den Didaktiken anderer Fächer ist nur auf einer schmalen Basis möglich; mit anderen Worten, was Lehreranfänger im allgemeinen didaktischen Rahmen für ihre Tätigkeit im FU lernen können, ist begrenzt. Darin liegt auch einer der Gründe, warum die Klage über nicht für das Fach ausgebildete Lehrer unter den Vertretern der FD so besonders eindringlich und anhaltend ist.

Die Hauptgründe für diese Besonderheit sind folgende:

1. Der Lerner beherrscht schon eine Sprache, nämlich seine Muttersprache (L1). Die L2 (und L3 usw.) lernt er auf der Grundlage dieser L1, welche er ohne (schulische) Instruktionen auf 'natürliche' Weise erworben hat. Die kognitiven Strukturen - seien sie nun allgemeiner Art oder sprachspezifischer Art oder beides, angeboren oder erworben- bilden ein Fundament auch für den Erwerb der L2. Dabei wirkt sich das Vorhandensein der L1 teils fördernd und teils hemmend auf den L2-Erwerb aus, und nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung überwiegt der positive gegenüber dem negativen Transfer. Eine solche Ausgangslage findet sich in einer gleichen oder analogen Weise in keinem anderen Schulfach.

2. Es ergibt sich aus dieser Ausgangslage, daß der Lerner mit dem neuen Lernstoff in einer unvergleichlichen Weise konfrontiert wird: die L2 ist gleichzeitig Lernziel und Lernmedium. (Im L1-Unterricht hat dieser Aspekt eine ganz andere Qualität). Die L2 muß von Anfang an, wenngleich in kleinen Dosierungen, als lebendiges sprachliches Medium (also nicht als ein System von abstrakten Regelhaftigkeiten) auf den Lerner einwirken (*input*), und er muß, damit Kommunikation im Klassenzimmer den FU überhaupt ermöglicht, sehr bald auch zu kurzen Produktionen in der L2 (*output*) angeregt werden. Wie bald, das ist gegenwärtig heftig umstritten. Die heikle Frage nach dem Verhältnis von internen Sprachlernstrukturen des Lerners und von Übernahmen unanalysierter Sprachformen einerseits zu, wie auch immer, anzubietenden sogenannten kognitiven Stützen andererseits ist ein spezifisches Problem der FD.

3. Die Entwicklung bis heute[4]

Im Mittelalter und bis ins 17. Jahrhundert herrschte in Wissenschaft und Kunst die lateinische Sprache vor, und noch bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts galten Lateinkenntnisse als Bildungsmerkmal. Das Ringen der neueren Sprachen, als Schulfächer aus dem übermächtigen Einfluß der Altphilologien herauszutreten und Eigenständigkeit zu gewinnen, begann erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts. Noch lange beherrschten die grammatische Terminologie und die Analysemethoden des Lateinunterrichts das didaktisch-methodische Feld der modernen Schul-Fremdsprachen. Ziel war zunächst nicht das Verstehen und Sprechen, sondern das Übersetzen von literarischen Texten ins Deutsche und die damit verbundene 'geistige Bildung' und 'Denkschulung'. Folgerichtig wurde der FU auf deutsch erteilt. Später nannte man dieses Lehrverfahren die Grammatik- und Übersetzungsmethode.

Den Beginn dessen, was man heute unter FD versteht, kann man mit der Reformbewegung in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts und mit der berühmten Schrift Wilhelm Viëtors *Der Sprachunterricht muß umkehren* im Jahre 1882 ansetzen[5]. Umkehren, das bedeutete viel Neues: Abkehr von den Kategorien der lateinischen Grammatik und von dem

allzu naiven Glauben an formale Denkschulung durch Lateinlernen, Hinwendung zu lautrichtigem Sprachkönnen. Daraus entwickelte sich das Schlagwort von der direkten Methode, die, noch weit davon entfernt, klare didaktisch-methodische Vorstellungen zu formulieren, nur bedeutete, daß der Schüler unter dem Primat des Mündlichen direkt mit der L2 konfrontiert werden sollte. Die Unbestimmtheit dieser unter Außenstehenden beliebten Bezeichnung geht auch daraus hervor, daß man heute vor einem völlig anderen wissenschaftlichen Hintergrund manche aus dem *communicative approach* und aus der *second language acquisition* abgeleiteten Ansprüche mit Forderungen der sogenannten direkten Methode vergleichen kann.

Dabei darf man sich keinesfalls eine geradlinige Entwicklung von damals bis heute vorstellen; denn es gab noch lange Jahrzehnte hindurch starke gegenreformatorische Strömungen in der bildungsbewußten Neuphilologie, welche die hauptsächlich durch Literaturkenntnisse zu vermittelnde kulturkundliche Bildung für weit wichtiger hielt als die von der Reformbewegung der Jahrhundertwende propagierten rein praktisch nützlichen Fremdsprachenkenntnisse. Und selbstverständlich sind mit dieser Denkrichtung Forderungen verbunden, die man auch heutzutage im Rahmen der Fremdsprachenschulung für Fortgeschrittene nicht aus dem Auge verlieren darf.

Die allmählich als Wissenschaft mit eigenem Erkenntnisinteresse und eigenen Methodenkonzeptionen erstarkende FD ließ sich jedoch in der Aufbauphase nach dem 2. Weltkrieg kaum von der hämischen Frage 'Kellner-Englisch oder Shakespeare-Englisch' beirren. Das globale und mit realistischer Einschätzung für das Erreichbare formulierte Lernziel hieß und heißt: Fähigkeit zu umgangssprachlicher Kommunikation in Alltagssituationen. Um so härter waren aber die Auseinandersetzungen um die Wege zu diesem Ziel. Die Meinungen über die daraus abzuleitenden Grob- und Feinlernziele und um deren curriculare Festsetzungen gehen gerade heute wieder divergierend auseinander.

3.1 Der audiolinguale Ansatz

Dem globalen Lernziel entsprechend, brachte man die vier Grundfertigkeiten in die Rangordnung Hören-Sprechen-Lesen-Schreiben, und so nannte man den neuen Ansatz zunächst den *aural-oral approach*, dann zur Verdeutlichung den *audiolingual approach*. Die einzelnen didaktisch-methodischen Konzeptionen, die man dazu entwickelte, lassen sich leichter verstehen, wenn man den Einfluß von zwei machtvollen, in den 30er bis 50er Jahren weltweit wirkenden Theorien aus den wichtigsten Nachbardisziplinen der FD berücksichtigt. In der Lernpsychologie herrschte der Behaviorismus vor und in der Linguistik der Strukturalismus.

Der behavioristischen Lerntheorie zufolge ist die Sprache nur eine Sonderform des objektiv beobachtbaren assoziativen Verhaltens nach dem Muster der bei Tierversuchen erforschten Konditionierung[6]. Das

Individuum reagiert durch *responses* auf *stimuli* (S-R-Modell) und wird bei erwünschter, das heißt hier: sprachrichtiger Reaktion durch *reinforcement* so intensiv bestärkt, daß es durch *overlearning* ohne jegliche theoretische Erläuterungen zu einer Habitualisierung des korrekten Fremdsprachengebrauchs gelangt.

Die strukturalistische Grammatik[7] arbeitet mit der Analyse eines gegebenen Sprachcorpus auf Satzebene: Zerlegung und syntaktische Funktionsbeschreibung kleinerer und kleinster Einheiten (Segmentierung und Klassifizierung). Der Gewinn an Einsicht in das System Sprache wird von vielen Linguisten als hoch eingeschätzt. So untersucht man z. B. die bedeutungsunterscheidenden Lauteinheiten der einzelnen Sprachsysteme (Phoneme) und ihre als lautliche Realisationen auftretenden Varianten (Allophone), und man erforscht die in einer Sprache vorkommenden Lautgruppierungen im Anlaut, Inlaut und Auslaut der Wörter (Distribution) und den Einfluß, den sie im Lautkontext aufeinander phonetisch ausüben. Hinzu kommen Studien zu den die Lauteinheiten übergreifenden Merkmalen (*suprasegmentals*), wie Akzent, Rhythmus, Intonation, und zu den Beziehungen zwischen Lautung und Schreibung. So kann man die phonologischen Systeme der Sprachen, auch als kontrastive Analysen, explanativ beschreiben und eine wissenschaftliche Grundlage für Ausspracheschulung im FU gewinnen. Analoges wird für die Konstituenten im Wort (Morphologie) und im Satz (Syntax) geleistet und für die Grammatikschulung ausgewertet.

Die behavioristisch-strukturalistischen Theorien und Erkenntnisse führen zwar nicht zu einer umfassenden fremdsprachendidaktischen Konzeption, bestimmen aber doch Prinzipien und Praxis des FU nachhaltig bis in die 60er Jahre. Ein Hauptmerkmal ist die Grammatikschulung mit Hilfe der *pattern practice*: grammatische Erscheinungen werden durch verschiedenartige Umformungsübungen so eingedrillt, daß sich durch *overlearning* eine Automatisierung des richtigen Sprachgebrauchs einstellt. Die Aufmerksamkeit des Lerners wird dabei von der zu erlernenden Struktur weg auf marginale Satzteile abgelenkt, damit der habitualisierende Effekt ohne kognitive Beeinträchtigung unmittelbar eintritt.[8] Es wird eine Übungstypologie entwickelt, die von rein formalen kontextisolierten Satzbildungen aufgrund von Satzbautafeln (*substitution tables*) bis zu locker an reale Sprachsituationen angelehnte Äußerungen reicht. Solche Übungen mit repetitiven Elementen lassen sich programmieren und auf Tonträger aufnehmen. Im Sprachlabor kann das Übungsgeschehen dann individualisiert und quantitativ erheblich gesteigert werden. Der durch die mehr und mehr erweiterten technischen Möglichkeiten verstärkte Glaube, man könne ganze Lernkurse im Sprachlabor durchführen, wird jedoch bald durch die Unterrichtsrealität korrigiert, als man erkennt, daß dieses Arbeiten unkommunikativ steril ist und die Konzentrationsfähigkeit der an die Lernmaschine angeschlossenen Lerner schon nach 30 bis 45 Minuten überfordert. Als maßvoll eingesetztes Übungsgerät hat sich jedoch das Sprachlabor

bis heute bewährt.

Der Aufbau des Lernkurses wird durch eine Strukturenprogression bestimmt, in der die grammatischen Strukturen nach dem Lerngrundsatz vom Einfachen zum Komplexen angeordnet sind - wobei bis heute umstritten ist, was sprachlernpsychologisch als schwierig und komplex zu gelten hat. Immerhin gewährleistet die Progression auf grammatischer Basis ein überschaubares und tragfähiges Gerüst für den Lernkurs und einen im Lehrplan festlegbaren und Schulwechsel ermöglichenden, hierarchisch gegliederten Kursverlauf. Für die Lexis werden realistische Zahlen festgelegt und mehr und mehr elaborierte Selektionsverfahren vorgeschlagen. Mag die Gültigkeit der Lexis-Auswahlkriterien auch angezweifelt werden, so wirken sich doch die quantitative Beschränkung und das Bemühen, kommunikativ sinnvoll und zugleich lernniveau-angemessen zu verfahren, positiv aus.

3.2 Der audivisuelle Ansatz[9]

Der Name, den man dieser Konzeption gegeben hat, deutet darauf hin, daß die Möglichkeiten von Anschauung durch Bildmaterialien aller Art weiter ausgeschöpft werden sollen als zuvor. Dabei können die Bilder mehrfache Funktionen haben, beispielsweise nicht nur erklärende, sondern auch einprägende. Über diese methodischen Bereicherungen hinaus bewirken Bilder aber auch automatisch eine stärkere Einbeziehung von sprachlichen Kontexten und Situationen.

Das eigentlich Neue jedoch, das man unter dem wenig aussagekräftigen Etikett des Audiovisuellen subsumiert, liegt in den Studien und Forschungen der beiden schon genannten Bezugswissenschaften, der Lernpsychologie und der Linguistik[10].

Wiederentdeckung der Bedeutung des Lernens durch Einsicht, das ist das Stichwort für den Trend in der Lernpsychologie. Dem aus empiristisch-positivistischen Postulaten abgeleiteten S-R-Modell setzt sie jetzt ein mentalistisch -generatives Modell entgegen.

Chomsky will mit seiner transformationell-generativen Grammatik (TGG) (Version 1965; spätere Entwicklungen sind hier nicht berücksichtigt) nicht vorgegebenes Sprachmaterial analysieren, sondern zeigen, daß mit Hilfe einer endlichen Menge von Regeln alle wohlgeformten, d. h. grammatikalischen Sätze einer Sprache dargestellt (generiert) und in ihrer Struktur beschrieben werden können, indem von einer Basiskomponente aus mehrere Stufen bis zur phonetischen Realisation durchlaufen werden. Eine der Komponenten in diesem Prozeß ist eine Tiefenstruktur, welche morpho-syntaktische Festlegungen und Zusammenhänge aufzeigt, die aus der Oberflächenstruktur zum großen Teil nur indirekt erschließbar sind - und das war zu jener Zeit der für die FD interessanteste Aspekt dieser Sprachtheorie.

Es stellte sich allerdings bald heraus, daß umfangreiche Darstellungen von Tiefenstrukturen in Form von Baumdiagrammen mit Abkürzungen von teilweise neuen Fachtermini für den schulischen FU wegen des

Die beiden Wissenschaften der Psychologie und der Linguistik haben eine in mancher Hinsicht parallele Entwicklung durchgemacht, die man sich an einem vereinfachten Schema vergegenwärtigen kann.

Psychologie ⟷ Linguistik

S-R-Modell	Strukturalistische Grammatik
Theorie des assoziativen Verhaltens nach dem Muster der Konditionierung	Analyse eines gegebenen Sprachcorpus zur wissenschaftlichen Erhellung der Sprachstruktur
↓	↓
Mentalistisch-generatives Modell	Transformationell-generative Grammatik
Axiomatisches System: Logosbestimmtheit der Psyche erklärt die Möglichkeit der Produktion einer unendlichen Zahl verschiedener logischer Denkakte	Begrenztes Regelsystem erklärt die Möglichkeit des Verstehens und Produzierens einer unendlichen Zahl verschiedener sprachlicher Äußerungen
Kompetenz: Operationssystem für eine unendliche Zahl von Denkvorgängen und Sprachäußerungen. Nicht beobachtbar, sondern nur aus Performanz zu erschließen.	Performanz: Beobachtbare Realisationen im Rahmen des intuitiv beherrsch-Systems. Sie unterliegen den besonderen Gegebenheiten des Individuums (Alter, Gedächtnis, Konzentration, Stimmung, Absicht usw.) und der jeweiligen Kommunikationssituation.

hohen Abstraktionsgrades nicht geeignet sind. Trotz Modifizierungen an diesem syntax-orientierten Modell, z. B. der Einbringung einer semantischen Basiskomponente, bleibt die kritische Frage nach der (von Chomsky selbst verneinten) psychologischen Realität: Welches sind die Affinitäten zwischen diesem formalisierten Modell und den realen Vorgängen beim konkreten Sprechakt und beim Spracherwerb? In den 60er und 70er Jahren ergab sich eine Fülle von Forschungsansätzen zu dieser Frage.

Obwohl Versuche einer direkten Didaktisierung der TGG scheitern mußten, waren doch die fremdsprachendidaktischen Konsequenzen erheblich. Die Forschungen zum Erstsprachenerwerb hatten inzwischen herausgearbeitet, daß es sich dabei um ein vom *input* her impulsartig gesteuertes, aktives und kognitiv bestimmtes Sprachlernen handelt- und nicht um ein mechanistisches, von Verstärkungen oder Korrekturen abhängiges S-R-Lernen. Nach Chomsky wird das Kind sogar mit einem speziellen *language acquisition device* geboren.

In der FD bewirkte das eine allmähliche Abkehr von Strukturmusterübungen mit kontextisolierten Sätzen und die Beschäftigung mit der Frage, bei welchen morpho-syntaktischen Erscheinungen man die Kognition des Lerners durch einsichtvermittelnde Lehr- und Lernverfahren stützen sollte und wie solche kognitiven Hilfen im Rahmen eines auf kommunikative Interaktionen ausgerichteten FU gestaltet werden könnten. Der befürchtete Rückfall in die grammatisierende Übersetzungsmethode fand nicht statt. Eine Verbalisierung von Regeln war nicht vorgesehen, weder muttersprachlich noch fremdsprachlich. Zur Einsichtsvermittlung in grammatische Strukturen mit formalen Schwierigkeiten entwickelte man einfache, aber erhellende Schema-Zeichnungen, für solche mit semantischen Schwierigkeiten ein System von Signalwörtern. Einigen Lehrwerken gelang es - und dies in Westdeutschland sicherlich mehr als in einigen anderen europäischen Ländern und in USA -, auf der Basis einer gut durchdachten grammatischen Progression kommunikationsrelevante Texte und Übungen mit einem gewissen Grad an sprachlicher Authentizität anzubieten.

4. Die gegenwärtige Situation

4.1 Der kommunikative Ansatz

In den 70er Jahren setzt eine folgenschwere linguistische Gegenbewegung ein, die sich hauptsächlich gegen Chomskys Begriffspaar der Kompetenz und Performanz richtet. Im Rahmen der TGG bezeichnet die Kompetenz die Fähigkeit des idealisierten, d. h. von den vielen Variablen der realen Kommunikationssituation losgelösten Sprechers und Hörers, mit intuitiver Sicherheit unendlich viele grammatisch richtige und unbegrenzt komplexe Sätze zu bilden und zu verstehen. Bei der Beobachtung dieser Kompetenz im tatsächlichen Sprachvollzug (Performanz) erscheinen die individuellen und situativen Besonderheiten als

eher störende Imponderabilien. Demgegenüber postuliert die Pragmalinguistik - unter Einbeziehung textlinguistischer Analysen - die Untrennbarkeit von Kompetenz und Performanz. In der Sprachkompetenz des Sprechers und Hörers ist nicht nur das Sprachsystem verankert, sondern auch seine Fähigkeit, mit Hilfe der Sprache situationsangemessen und seinen Redeabsichten entsprechend in Wechselbeziehung zu seinen Partnern zu treten und dabei eine Fülle von zusätzlichen außersprachlichen Faktoren so zu berücksichtigen, daß Kommunikation im umfassenden Sinne zustande kommt: jeder Mensch hat neben seiner systemlinguistischen eine kommunikative Kompetenz, und beide wirken im Prozeß der sprachlichen Interaktion ineinander[11].

Eine weitere Quelle der Entwicklung des kommunikativen Ansatzes ist die Theorie der kommunikativen Kompetenz von Habermas[12], wonach bei jedem Gespräch eine effektive Gleichheit der Chancen bei der Wahrnehmung von Dialogrollen, also uneingeschränkte und herrschaftsfreie Diskussion anzustreben ist. Lernziele lassen sich freilich daraus kaum ableiten; denn man will ja, auch etwa im Deutschunterricht, nicht den Typus des stets rollenangepaßten und höchst redegewandten Überredungskünstlers anstreben.

Eine dritte Grundlage bilden die Sprechakttheorien von Austin und Searle[13], durch welche, grob gesprochen, die bei einer mündlichen oder schriftlichen Äußerung über die Grundbedeutung hinaus möglichen Wirkungen auf die Gesprächspartner bzw. Leser untersucht werden.

Die fremdsprachendidaktische Rezeption dieser Theorien (besonders durch Piepho[14]) besteht im wesentlichen darin, daß man bei der Erstellung des Curriculums und damit bei der Progression des Lernkurses von kommunikativen Kategorien statt von grammatischen Strukturen und von Wortschatzselektionen ausgehen will, daß man - anhand von authentischem Sprachmaterial - den Lerner direkt diskurstüchtig, d. h. zu eigenständiger Kommunikation fähig zu machen trachtet, und daß man das Gelingen seiner rezeptiven und produktiven Kommunikationsbemühungen höher als bisher bewerten und dabei weitgehend auf explizite Anleitungen zur sprachlichen Richtigkeit verzichten will. Das Hauptaugenmerk soll auf kommunikative *fluency* und nicht auf linguistische *accuracy* gerichtet werden. Bei diesen Forderungen werden mindestens drei Tatsachen bzw. Bedenken außer acht gelassen. Erstens lassen sich die systemlinguistische und die kommunikative Kompetenz im Rahmen des L2-Lehrens und -Lernens durchaus getrennt betrachten. Dabei muß die erstere absoluten Vorrang haben, da ohne das Erlernen der arbiträren, also nicht durch Vorwissen ableitbaren oder erschließbaren Regelungen der L2, selbst primitivste Ansätze zur L2-Kommunikation nicht möglich sind.

Zweitens geht Habermas mit seiner idealisierten Sprechsituation von einer idealtypischen Abstraktion aus, die sich schon deswegen nicht als Basis für die Gestaltung von realen Klassenzimmer-Situationen eignet.

Drittens bezieht sich Habermas ausschließlich auf kommunikatives Handeln und auf Diskurs *in der Muttersprache*. Das gleiche gilt für die originären Sprechakttheorien (für die es im übrigen keine brauchbare taxonomisch geordnete Systematik gibt). Der L2-Lerner kann die kommunikative Kompetenz, die er seinem Alter und seinem Weltwissen gemäß in der L1 erlangt hat, weitgehend problemlos auf die L2 übertragen. Das erweist sich ganz eindeutig, wenn man die vielen als Belege für das Gegenteil vorgelegten Beispiele für Sprechakte und ihre kommunikative Bedeutung betrachtet.

Die zentrale Hypothese für die Grundlage des *communicative approach* und damit für einen semantisch orientierten *notional syllabus* wird von Wilkins formuliert: "The conventions that relate the linguistic form of an utterance to its actual communicative effect are not universal". Es sei falsch anzunehmen, der Lerner könne "readily acquire knowledge of the communicative aspects of language during or after his acquisition of the grammatical system."[15] Demgegenüber muß man nach Prüfung der Sachverhalte feststellen, daß er das bei einem dem gegenwärtigen Standard entsprechenden FU sehr wohl kann, weil die Unterschiede in den kommunikativen Konventionen, etwa im Deutschen, Englischen und Französischen, also in Sprachen des gleichen Kulturkreises, recht geringfügig sind. Insofern ist die theoretische Fundierung des kommunikativen Ansatzes wenig befriedigend, und es ist klar, daß es sich dabei nicht um eine revolutionierende Wende für den FU handeln kann. Insbesondere ist ein nach Sprechakten hierarchisch aufgebautes Curriculum weder machbar noch wünschenswert, da eine konsistente Zuordnung von sprachlichen Mitteln zu Sprechakten nicht möglich ist[16].

Trotzdem gehen von diesem Ansatz wichtige und bedenkenswerte Impulse aus. Sprechaktfolgen von hoher kommunikativer Frequenz fließen nicht nur gelegentlich ein, sondern werden schon von Anfang des Lernkurses an explizit herausgestellt. Den Lernern wird damit der Gebrauchswert und die Wirklichkeitsnähe dessen, was sie lernen sollen, deutlich vor Augen geführt[17]. Es wird angestrebt, noch mehr als bisher mitteilungsbezogen statt sprachbezogen zu arbeiten, dabei die Lehrerdominanz abzubauen, den Schülern mehr Eigenständigkeit bei ihren Äußerungen einzuräumen und ihnen dadurch mehr Möglichkeiten zu emotionalem Engagement und zur Verwirklichung ihrer Individualität zu verschaffen. Der Lehrer soll sich nicht an einen vorgegebenen Phasenablauf halten, sondern frei variieren und improvisieren: ein hoher Anspruch an sein Können! Lernmaterialien und Sprachgebrauch sollen in den Grenzen dessen, was im Gruppen-FU möglich ist, noch authentischer werden. Gelingen der Verständigung tritt hinter Sprachrichtigkeit zurück; also muß der Lehrer seine Korrekturmaßnahmen noch mehr dosiert und mit Bedacht einsetzen als bisher. Wenn es - auch bei den stark propagierten Rollenspielen - gelänge, eine mehr mitmenschliche als hierarchisch bestimmte Rollenverteilung zu sichern und den FU als eine Art *social event* erleben zu lassen, könnte

eines der drängendsten Probleme des schulischen L2-Lernens einer Lösung nähergebracht werden: die Schülermotivation könnte erheblich gesteigert werden.

Allerdings darf eine Reihe von Gefahren nicht übersehen werden. Aus den Sozialwissenschaften abgeleitete Lernziele (Stichwort: partnerschaftliches Verhalten) könnten, wenn überbetont, die originären Lernziele des FU verdunkeln. Dazu gehört die Tendenz, die Schüler einfach deutsch sprechen zu lassen, wenn ihre L2-Teilkompetenz im 'Diskurs' nicht ausreicht[18]. Die Forderung, besonders im Anfangsunterricht den rezeptiven Fertigkeiten (Hören, Lesen) gegenüber den produktiven (Sprechen, Schreiben) den Vorrang einzuräumen, würde zu einer Einbuße an Lebendigkeit und Motivationskraft des Unterrichtsgeschehens führen. Bei strikt 'kommunikativ' angelegten Lehrwerken müßte eine didaktische Selektion des Vokabulars weitgehend entfallen, und die Folge wäre ein drastisches Ausufern der Lexis-Quantität[19]. Es droht also für Schüler und für Lehrer, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen, neuerliche Überforderung[20].

4.2 Die Forschungen zum Zweitsprachenerwerb

Die Auswertung der Forschungsergebnisse zum sog. natürlichen Zweitsprachenerwerb (ZSE), d. h. zum Erlernen einer L2 im L2-Land, ist in vollem Gange und es könnte sein, daß sich daraus längerfristig einschneidende Neuerungen für den FU ergeben. Dazu fehlen allerdings noch umfassende gezielte empirische Untersuchungen zu den Möglichkeiten der *classroom instruction* in aller Welt. Das liegt teilweise daran, daß Befunde für Englisch als L2 aus englischsprachigen Ländern für unsere Situation nur wenig Relevanz haben. Wir sind hier natürlich an Studien interessiert, die das 'gesteuerte' L2-Lernen im L1-Land betreffen.

Die erst seit etwa 17 Jahren betriebenen Forschungen zum eigentlichen ZSE basieren in hohem Maße auf den seit viel längerer Zeit betriebenen Studien zum frühkindlichen Spracherwerb. Die Entdeckung der Parallelitäten zwischen dem L1-Erwerb und dem ZSE war einerseits faszinierend, andererseits voraussehbar. Für den Fall, daß ein Mensch gezwungen ist, sich in einem fremden Land eine L2 (weitgehend) ohne Instruktion anzueignen, konnte man vermuten, daß er dabei nur die 'Mechanismen' seines L1-Erwerbs modifiziert nachvollziehen kann.

Der Lerner hat im Laufe der Entwicklung seiner kognitiven Strukturen schon ein morpho-syntaktisches System internalisiert und bei Begriffsbildungen vielfältige Lernprozesse durchlaufen. Außer durch diese Vorgaben wird sein ZSE durch zwei Faktorengruppen bestimmt: Faktoren, die sich aus seiner Individualität, und solche, die sich aus den besonderen Umständen seiner Lernsituation ergeben. Bei aller daraus resultierenden Variabilität konnte man in der syntaktischen Komponente doch einige invariante und generalisierbare Aspekte in den Erwerbssequenzen feststellen.

Es lassen sich zwei Kategorien von Studien unterscheiden: Querschnitt- und Längsschnittstudien[21]. Mit den ersteren versuchte man die Erwerbsreihenfolge einiger grundlegender Morpheme festzulegen (wie z. B. Wortfolge im Satz, Copula im Singular (*is*), unregelmäßige *past tense* Formen, *progressive* Formen (*-ing*)). Befunde, welche die Regelhaftigkeit der Reihenfolge störten, glich man durch Zusammenfassung von Morphemen in Gruppen aus. So gelang es, eine gewisse Hierarchie von Gruppen von Morphemen nachzuweisen, - wogegen es jedoch methodische Bedenken gibt. Der schwerwiegendste Einwand richtet sich gegen die Gleichsetzung von *accuracy order* mit *acquisition order*; dies hängt mit der schwierigen Frage zusammen, unter welchen Umständen man korrekt gebildete Formen als erworben zählt.

Mit den Längsschnittstudien wurden besonders drei grammatische Sub-Systeme untersucht: Negation, Interrogation und Relativsätze. Dabei ergaben sich interessante 'weltweite' Regelhaftigkeiten, die sich als weitgehend unabhängig vom L1-Hintergrund und vom Alter erwiesen, selbst wenn die Ausgangssprachen, wie im Falle von Spanisch und Japanisch, zu sehr unterschiedlichen Typen gehörten. Alle diese auf Fehlerstudien basierenden Untersuchungen beziehen sich auf ein Kontinuum von Übergangskonstruktionen, die man beim Lerner auf seinem Weg zur (teilweisen) Beherrschung einer L2 feststellt, und man faßt diese Forschungen unter dem Terminus *interlanguage studies* zusammen.

Ein vorsichtiges Fazit läßt sich so formulieren: Im übergreifenden Entwicklungsprofil können einige voraussagbare, universal gleiche Erwerbssequenzen als nachgewiesen gelten, z. B. gehen Intonationsfragen stets den Fragen mit Inversion voraus. Nimmt man jedoch Auftreten, Zeitpunkt und Reihenfolge spezifischer grammatischer Einzelerscheinungen in den Blick, so stößt man auf ein vielgestaltiges Feld von Unterschieden bei verschiedenen Lernern. Dabei muß man nachdrücklich darauf hinweisen, daß es für die anderen Sprachkomponenten (Phonologie, Lexis) und für die pragmatische Dimension (Beziehung zwischen formalen Aspekten und kommunikativer Funktion) noch viel zu wenige überzeugende Befunde gibt[22].

Die Gefahr, daß angesichts der Entdeckung einiger universaler Erwerbssequenzen beim ZSE überzogene oder mindestens sehr verfrühte Forderungen an den FU gestellt werden, liegt auf der Hand. Sieht man von mehr oder weniger ernstzunehmenden Einzelvorschlägen einmal ab, so drängt sich das mit dem Anspruch einer umfassenden FU-Theorie auftretende Hypothesengebäude Krashens[23] in den Vordergrund. Es wird inzwischen besonders in der englischsprachigen Welt heftig diskutiert.

Um den ZSE-Forschungen gerecht zu werden, postuliert Krashen für den FU je ein getrenntes System im Lerner für den L2-Erwerb *(aquisition)* und für das L2-Lernen *(learning)*. Damit Erwerb in Gang gebracht und gehalten wird, müssen die Lerner großen Quantitäten von verständlichem *input* ausgesetzt werden, der jedoch in seinem

Anspruch immer eine Stufe über dem von der Lerngruppe schon erreichten Kompetenzniveau (*'i+1'*) liegen muß. Der Lerner setzt bewußt gelernte Regeln nur ein, wenn die drei Bedingungen von genügend Zeit, Augenmerk auf der Form liegend und Regelkenntnis erfüllt sind. Diese Monitor-Funktion trägt jedoch zum eigentlichen L2-Erwerb, der ja als natürlicher ZSE vonstatten gehen soll, unmittelbar nichts bei. Der Lehrer trägt unstrukturiertes, interessantes Sprachmaterial vor und erzeugt angstfreie Aufnahmebereitschaft, indem er eine ggfs. bis zu mehreren Monaten andauernde *silent period* einräumt, in der die Lerner nicht zum Sprechen aufgefordert werden. Im danach folgenden Verlauf hat Fehlerkorrektur zu unterbleiben, da modellabweichende Formen (aller Art?) Ausprägungen des Interimsprachen-Kontinuums sind, auf dem die Lerner gemäß ihren internen Spracherwerbsmechanismen eigenständig von Erwerbssequenz zu Erwerbssequenz fortschreiten.

Diese wenig fundierte Theorie, die mit ihrem vagen Konzept des *'comprehensible i+1 input'* und mit ihrer Vergeblichkeit des Lehrens und Lernens sehr fern von jeglicher Unterrichtswirklichkeit ist, wird, obwohl sie gewisse verlockende Aspekte hat, von der großen Mehrheit der Fachleute abgelehnt[24]. Da sie einige bedeutende Affinitäten zum kommunikativen Ansatz aufzuweisen scheint, mag es interessant sein zu lesen, was ein dezidierter Verfechter des *communicative approach*, nämlich Widdowson, dazu sagt: "... the theory is conceptually inept and empirically unfounded, and the pedagogy which is promoted as a practical corollary is in many ways naïve and dangerously delusive"[25]. Die gesamte ZSE-Forschung liefert aber immerhin eine Fülle von Anregungen zu der bedeutenden Frage, welche weiteren Forschungsansätze möglich und geboten sind, um neue Einsichten für die FD zu gewinnen und um methodisch umsetzbare Konsequenzen für den FU erarbeiten zu können.

5. Ausblick

Selten wohl ist die fremdsprachendidaktische Situation so vielfältig und unüberschaubar gewesen wie zum gegenwärtigen Zeitpunkt. Bei Überlegungen, wie die Entwicklung weitergehen kann, gibt es die eine Möglichkeit, sich zurückzuhalten und alle Forderungen und Tendenzen zu prüfen, wenn sie jeweils an Gestalt gewinnen. Das wäre die kluge Alternative. Hier soll die andere gewählt werden, nämlich persönliche Meinungen zu ein paar Punkten zu äußern. Dies kann allerdings nur in aller Kürze und nur im Hinblick auf schulisches L2-Lernen im L1-Land geschehen.

Brumfit weist wie viele andere darauf hin, daß die Interpretation von internen Erwerbsstrategien aufgrund der Sprachproduktion von Lernern eine höchst schwierige Aufgabe sei, und fährt dann fort: "... the controversy over Krashen's work should make us wary of too rapid an application of hypothetical analyses to classroom practice"[26]6.

Man sollte hinzufügen, daß solche Vorsicht angesichts der jüngeren Geschichte der FD ganz allgemein angebracht ist. Direkte Didaktisierung der TGG hat sich ebenso als unmöglich erwiesen wie die Erarbeitung eines Curriculums auf der Basis von kommunikativen Kategorien. Eine sorgfältig gestaltete Strukturenprogression ist noch immer das beste Organisationsprinzip für einen FU allgemeiner Art, ganz abgesehen davon, daß die Progression, wie wir sie von den Anfangslektionen der meisten deutschen Lehrwerke her kennen, dem sehr ähnlich ist, was wir bislang über die Erwerbssequenzen im ZSE zu wissen annehmen. Klar ist jedenfalls, daß es im FU keine Möglichkeit gibt, die internen Erwerbsmechanismen der Lerner in der Gruppe durch unstrukturierten *input* in Gang zu setzen und zu halten.

Wie bekannt, basiert der kommunikative Ansatz auf dem Postulat, daß der Lerner mit Hilfe des FU eine ganz neue, von der L1 abweichende kommunikative Kompetenz für die L2 aufbauen muß. Studiert man die kommunikativen Strategien, denen der Lerner im ZSE folgt, so zeigt sich, daß diese Hypothese, die ich noch nie als erwiesen oder auch nur als begründet ansah, auch deswegen falsch sein muß, weil der Lerner seine kommunikative L1-Kompetenz ganz automatisch und mit Erfolg für die Entwicklung seiner *interlanguage* einsetzt.

Es wird bisher zu wenig beachtet, daß neben den diskreten Entwicklungsstadien die Übernahme von unanalysierten Sprachformen eine bedeutende Rolle spielt. Die Bestandteile solcher *'chunks'* werden dann im ZSE durch die Einwirkung eines hohen Maßes an täglicher Kommunikation allmählich erkannt und richtig eingeordnet. Das ist ein Beispiel für kognitive Verarbeitungen, wie sie der Lerner im FU in vielen Fällen nicht leisten kann. Wir sollten also unsere Spracheinsicht vermittelnden Verfahren weiter verfeinern - natürlich ohne Regelformulierung durch den Lerner. Wir wissen längst, daß es durchaus möglich ist, das Unterrichtsgeschehen, auch mit dem Ziel der Einführung und ersten Einübung einer grammatischen Struktur, lebendig und emotional ansprechend zu gestalten und natürlicher Kommunikation in den Grenzen des in der schulischen Situation Machbaren anzunähern[27]. Erfolg kann sich allerdings nur bei Einhaltung des Prinzips (unverkrampfter) Einsprachigkeit einstellen, das auch für das *classroom management* gilt.

Ein großer Teil dessen, was der kommunikative Ansatz mit Recht fordert, läßt sich durch landeskundliche Detail-Arbeit und durch eine dringend gebotene Verbesserung und Intensivierung der Wortschatzarbeit erreichen. Die Input-Quantität kann gesteigert werden, und ebenso können die kommunikative Relevanz des Sprachmaterials und der Grad der Natürlichkeit der spontanen Äußerungen im Klassengespräch noch beträchtlich erhöht werden - sofern der Lehrer in der Lage ist, sich flüssig sprachrichtig zu äußern und gestelzte Sprache zu vermeiden. Der Lehrer muß auch - und zwar durch Kenntnis der wichtigsten Befunde der ZSE-Forschung - ein ganz neues Verständnis für die Beurteilung von modellabweichenden Formen, sprich: Fehlern, entwickeln und zu

klugen Strategien im Umgang mit ihnen gelangen, ohne in die Sackgasse ineffizienter Fehlertoleranz zu geraten.- Es bleibt dabei, daß die Fremdsprachen zu den übungsintensivsten Fächern gehören; aber viele Übungen - nicht alle - lassen sich auch in hohem Maße kommunikativ gestalten.

Das stark strapazierte Schlagwort vom lernerorientierten Arbeiten meint je nach Sprechintention viel Verschiedenes, z. B. (a) Bedarfsfeststellung: Welche Arten von L2-Kenntnissen brauchen unsere Schüler gleich und später? (b) Abkehr von der Stofforientiertheit: Können wir das Sprachmaterial weitgehend den Wünschen und Interessen der Schüler anpassen? (c) Pädagogische Emanzipation: Können wir es den Schülern ermöglichen, ihre Individualität im FU zu verwirklichen? Im Lichte des ZSE erhält dieses Wort von der Lernerorientiertheit eine ganz neue Qualität: Wir sollten versuchen, die im Lerner wirkenden mentalen Faktoren zu erforschen und das, was er eigenständig in den Sprachlernprozeß einbringen kann, im FU zu berücksichtigen und zu fördern.

Wer sich mit FD und FU befaßt, sei stets auf Überraschungen gefaßt. In einem erst kürzlich veröffentlichten Interview bejaht Pit Corder ausdrücklich Krashens Trennung von Lernen und Erwerb. Wenn wir das jeweilige Niveau der allmählich komplexer werdenden kommunikativen Anforderungen richtig in den Griff bekommen, sagt Corder, "... grammar will look after itself". Das hätte revolutionierende Folgen für die Lehrerausbildung; denn der Lehrer würde ja dann keinerlei explizites linguistisches Wissen mehr brauchen: "Task-based approaches will require a total rethink of teacher training"[28]. Wer weiß? Man hat schon oft erlebt, daß Utopien sich als Keimzellen für späteren Fortschritt erwiesen. Aber seien wir auf der Hut: "Many members of our profession seem to have lost their 'bearings' and to be running here and there, from fad to fad to fad, not hitching their wagons to a star but rather to any passing meteorite"[29].

Literaturhinweise

J.L. Austin, How to do things with words, Cambridge, Mass. 1971 (1. Aufl. 1962).

C. Brumfit, Theoretical implications of interlanguage studies for language teaching, in: Davies/Criper/Howatt (eds.) 1984, S. 312-323.

W. Butzkamm, Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. (Quelle & Meyer), Heidelberg 1973[2].

W. Butzkamm, Praxis und Theorie der bilingualen Methode, (Quelle & Meyer), Heidelberg 1980.

S.P. Corder, Epilogue, in: Davies/Criper/Howatt (eds.), 1984, S. 344-345.

S.P. Corder, Talking shop: language teaching and applied linguistics, ELT Journal 40/3 1986, S. 185-190.

A. Davies/C. Criper/A.P.R. Howatt, Interlanguage (Edinburgh University Press), Edinburgh 1984.

A. Digeser, Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften. Einführung, Darstellung, Kritik, Unterrichtsmodelle (Klett), Stuttgart 1983.

R. Ellis, Understanding Second Language Acquisition (Oxford University Press), Oxford 1985.

J. Habermas, Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: Habermas/Luhmann, 1971, S. 101-141.

J. Habermas/N. Luhman, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? (Suhrkamp), Frankfurt 1971.

H. Hammerly, Synthesis in Second Language Teaching. An Introduction to Languistics, Blaine, Wash. and N. Burnaby, B. C., 1982.

S. Krashen, Principles and Practice in Second Language Acquisition (Pergamon), Oxford 1982.

S. Krashen/T. Terrell, The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom (Pergamon), Oxford 1983.

P. Medgyes, Queries from a communicative teacher, ELT Journal 40/2, 1986, S. 107-112.

H.-E. Piepho, Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht (Frankonius), Dornburg-Frickhofen 1974.

H.-E. Piepho, Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts (Frankonius), Limburg 1979.

K. Schröder (Hrsg.), Wilhelm Viëtor: Der Sprachunterricht muß umkehren. Ein Pamphlet aus dem 19. Jahrhundert, neu gelesen, (Max Hueber), München 1984 (Forum Sprache).

J.R. Searle, Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language, Cambridge 1969.

M. Sharwood-Smith, Consciousness-raising and the second language learner, in: Applied Linguistics 2, 1981, S. 159-168.

M. Swan, A critical look at the communicative approach, ELT Journal, 1985, Part 1: 1/39, S. 2-12, Part 2, 2/39, S. 76-87.

H.G. Widdowson, Discussant, in: Davies/Criper/Howatt (eds.), 1984, S. 324-329.

D.A. Wilkins, Notional Syllabuses. A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development (Oxford University Press), London 1976.

Anmerkungen

[1]Corder 1984, S. 344.

[2]Ich hatte 1965 den ehrenvollen Auftrag, diesen Aufbau des Faches Englisch in die Wege zu leiten. 1966 übergab ich die Arbeit an meinen Nachfolger Prof. Dr. H. Weiand. Ich selbst ging an die neugegründete Pädagogische Hochschule Lörrach - die 1984 aufgelöst wurde.

[3]Corder 1984, S. 344.

[4]Um die bibliographischen Angaben in einem überschaubaren Rahmen zu halten, weise ich in diesem Teil des Beitrages nur auf einige wichtige Autorennamen hin. Ich bin aber bereit, Interessenten auf Anfrage genaue Literaturangaben zuzusenden.

[5]Vgl. dazu die neue und "neu gelesene" Ausgabe von K. Schröder (1984).

[6]B.F. Skinner.

[7]C.C. Fries.

[8]R. Lado.

[9]Auf einige weitere Methodenkonzeptionen, z. B. auf den bilingualen Ansatz (C.J. Dodson; W. Butzkamm) und auf den britischen Kontextualismus (M.A.K. Halliday, A. McIntosh, P. Strevens) kann im hier vorgesehenen Rahmen nicht näher eingegangen werden.

[10]Der Beginn dieser Wende ist markiert durch Chomskys Kritik an Skinner und durch seine beiden berühmten Schriften Syntactic Structures (1957) und Aspects of the Theory of Syntax (1965).

[11]Vgl. zur fremdsprachdidaktischen Relevanz dieser Theorie Digeser 1983, S. 19-24.

[12]Habermas, 1971.

[13]Austin 1971, Searle 1969.

[14]Piepho 1974 und 1979.

[15]Wilkins 1976, S. 11.

[16]Für kritische Diskussionen zum kommunikativen Ansatz und den damit verbundenen Forderungen siehe Digeser 1983, S. 19-81 und Swan 1985.

[17]Wenn allerdings Lehrbuchautoren sich unter dem Zwang sehen, zu jeglichem Sprachmaterial die Sprechakt-Relevanz in deutscher Sprache anzugeben, kann es zu sinnlosen und abwegigen Formulierungen kommen. Beispiele: Dem Erlernen des Buchstabierens wird das Etikett "Gesprächsablauf sichern" vorangestellt; für die Frage "Do you sell stamps, too?" wird die Funktion "Sachinformationen erfragen" angegeben (On the Way, Stuttgart, Klett 1985, Arbeitsbuch, S. 24 und 58). - "Jemanden nach dem Alter fragen. - How old are you?" (Let's go 1, Stuttgart, Klett 1984, S. 3).

[18]Es wäre ungerecht zu behaupten, der bilinguale Ansatz (Butzkamm 1973 und 1980) mit seiner strengen Phasenverlaufsregelung und mit dem Gebrauch der L1 hauptsächlich durch den Lehrer habe ein solches bequemes Ausweichen auf die L1 vorgesehen. Leider jedoch verstärkt sich dieser Trend an der Schulpraxisfront, und die dies praktizieren, berufen sich oft, wenngleich zu Unrecht, auf die bilinguale Konzeption.

[19]Der Umfang des Lexis-Inventars im ersten Lernjahr liegt üblicherweise bei 350 bis 450 Einheiten. Contacts 5, Situations 1, (hrsg. von Piepho und Bredella, Kamp, Bochum 1978) sieht für Klasse 5 etwa 1150 (!) Einheiten vor. (Randbemerkung: die in deutscher Sprache geschriebene, an die Schüler gerichtete Einführung ist m. E. meisterlich; sie sollte allen Anfängern zugänglich gemacht werden).

[20]Zum Thema Lehrerüberforderung vgl. Medgyes 1986. Sein Fazit: "Hungarian teachers of English remain divided: the initiated few joyfully fiddle with the subtleties of the Communicative Approach, while the vast majority feel frustrated and helpless - but keep quiet about it" (112).

[21]Querschnittstudien sind Versuche mit Gruppen von Versuchspersonen, wobei der Gebrauch bestimmter sprachlicher Erscheinungen zu einem bestimmten Zeitpunkt untersucht wird. Längsschnittstudien untersuchen die Entwicklung von sprachlichen Erscheinungen bei meist nur wenigen Individuen über einen längeren Zeitraum hinweg.

[22]Eine sehr lesenswerte und umfassende Darstellung der Forschungen zum ZSE und zu der gesamten Problematik gibt Ellis (1985).

[23]Krashen 1982 und Krashen/Terrell 1983.

[24]Vgl. zur fremdsprachendidaktischen Relevanz der ZSE-Forschung Digeser 1983, S. 368-435; zu Krashens Theorie ebd. S. 421-426 und Ellis 1985, S. 261-266.

[25]Widdowson 1984, S. 324.

[26]Brumfit 1984, S. 316f.

[27]Hinweise darauf finden sich jetzt auch immer mehr in der englischsprachigen Fachliteratur. Beispiel: "But conscious learning need not involve consciousness of rules at all" (Brumfit 1984, S. 319). Vgl. auch Sharwood-Smith 1981.

[28]Corder 1986, S. 187 und 189.

[29]Hammerly 1982, S. 9.