

FREMDSPRACHENDIDAKTIK - PERSPEKTIVEN FÜR DAF IN EINER SICH WANDELNDEN KOMMUNIKATIONSWELT

KONRAD EHLICH
University of Munich

1. Worum es gehen soll

Das Thema der Tagung ist der Innovation verpflichtet: neue Perspektiven, neue Technologien, neue Grenzen.

Neuheit bedeutet: das Alte erscheint uns als nicht mehr genügend. Veränderung bearbeitet Unzufriedenheit, bearbeitet Ungenügen an dem, was besteht. Wir haben keine allgemein überzeugende Didaktik fremder Sprachen. Die Vermittlung fremder Sprachen erreicht bisher noch nicht die Ziele, die ihr gesetzt sind. Die Fremdsprachenkenntnisse sind unzureichend ausgebildet. Die konkreten Fertigkeiten werden als nicht ausreichend angesehen, ja, als nicht ausreichend erfahren. Besonders in Europa stehen die Fragen der Sprache und der Sprachen auf der Tagesordnung, seit die Tendenz zur Vereinigung stark geworden ist. Die Fragen einer entwickelten Mehrsprachigkeit wurden zwar von den Politikern weitgehend ausgeklammert, aber sie stellen sich für die Bürger und Bürgerinnen Europas unübersehbar. Dieser Nachfrage entspricht die Lernwirklichkeit bisher nur bedingt, ja, es gibt gegenläufige Tendenzen: Eskapismus in den Schulen, Abwahl der Fremdsprachen, Eingrenzung aufs Englische. Doch diese schulbürokratischen Möglichkeiten der Flucht nutzen wenig; sie haben hingegen einen deutlichen Effekt: In späteren Lebensabschnitten kommt die Sprachenfrage wieder auf die biographische Tagesordnung.

Insgesamt also wächst der objektive Bedarf, fremde Sprachen zu lernen. Die schulischen Antworten reichen dafür offensichtlich nicht aus. Neue Perspektiven ergeben sich, neue Grenzen locken, neue Technologien bieten neue Möglichkeiten. Doch die Umsetzungen sind noch diffus. Dies ist eine Situation, die zum Nachdenken einlädt, zu dem, was man eine „Reflexion der Grundlagen“ nennen könnte. Sie scheint mir unumgänglich in einer Situation, die unverkennbar krisenhaften Charakter trägt. Die Fremdsprachvermittlung ist in einer - in ihrer Tragweite noch nicht ganz offensichtlichen - Krise.

Deshalb möchte ich dazu einladen, einige solcher Überlegungen mitzudenken, einige solcher Reflexionen an sich heranzulassen. Ich möchte im folgenden den Blick auf Grundlagen des Geschäfts der Vermittlung fremder Sprachen richten, besonders auf stillschweigende Grundlagen der Fremdsprachendidaktik. Es geht also nicht um Rezepte und Vorschläge, wie es „morgen“ im Unterricht anders werden könnte, sondern um Unterricht und das Lernen, um das Lernen und das Lehren und um die Möglichkeiten, die Rahmenbedingungen von Lehren, Lernen und Unterricht zu bedenken.

2. Schule - eine vermeintliche Insel der Stabilität im Kommunikationswandel

In einer sich stetig wandelnden Welt scheint es einige Inseln der Beständigkeit zu geben, Inseln, die Hoffnung für die von den Stürmen der Wandlung Hin-und-her-Geworfenen sind. Ein solcher stabilisierter Bereich scheinen die Institutionen des Unterrichts zu sein. Besonders die Schule scheint den Wandlungen gegenüber resistent. Sie blickt auf eine mehrtausendjährige Geschichte zurück. Sie hat gesellschaftliche Veränderungen mehrfach überstanden. Mit der Entwicklung und Verbreitung allgemeiner Schulpflicht hat sie eine biographische Relevanz gefunden wie nur wenige andere Institutionen, und zwar für viele, ja, für alle (es gehört schon einiges dazu, sich der Schule zu entziehen). Sie ist *verallgemeinerte Vermittlerin*; ohne sie sind Bestand, Kontinuität und verlässliche Veränderung von Gesellschaften kaum vorzustellen. Die Stabilitätserwartung in bezug auf die Schule ist, nicht verwunderlich, also allgemein. Sie gilt besonders für die Agenten dieser Institution, für die Lehrerinnen und Lehrer. Sie gilt noch stärker für das Personal in jenen Institutionen, die die Schulen begleiten, stärken, begründen und die das Personal der Schulen ausbilden; sie gilt also für das schulbezogene Personal von Akademien, von pädagogischen Hochschulen, von Universitäten.

Was Zwecke und Aufgaben der Schule sind, das erscheint gleichfalls sonnenklar: Der jeweils nächsten Generation wird in einer frühen, als besonders lernfähig geltenden Phase ihres Lebens alles das an Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten mitgegeben, was nötig ist, um in der Welt der Erwachsenen zu bestehen, sobald die Phase der Kindheit vorbei ist. Schulische Ausbildung erscheint so als extendierte, prolongierte, permanente *Initiation*. Abschließende Examina sind die Zulaßkarte zum vollen, zum erwachsenen Leben.

Zunehmend freilich erweist sich diese Karte, um eine Metapher der Fußballwelt zu nehmen, als „Rote Karte“. Der Eintritt ins Erwachsenenleben ist zugleich das Aus, ist der Übergang in ein „Nicht-gebraucht-Werden“. Dies ist ein unverkennbares Krisenzeichen des Gesamtzusammenhangs. Es wird gesellschaftlich durch neue, durch weitere Ausbildungen, durch „Um-Schulungen“ „bearbeitet“. Auf offensichtliche Problemstellen des Gesamtkonzeptes antworten die Institutionen mit ihrer eigenen Wiederholbarkeit. „Das ganze noch mal“, wenn auch modifiziert, so lautet die probate Antwort. Dies ist auch ein Ausdruck der Grundüberzeugung von der Dauerhaftigkeit der Institution Schule.

Andere Krisenzeichen sind in der zweiten Hälfte diesen Jahrhunderts weniger drastisch, reichen aber in ihrer Wirkung fast noch weiter. Immer deutlicher wird, daß die durch das Schlußzertifikat bezeugte „Reife“ kaum auch nur für wenige Jahre ausreicht. Das gesellschaftliche Wissen, dessen grundlegender Übertragung die Schule dient, wird in immer schnelleren Zyklen *entwertet*, weil es veraltet ist. Immer größere Teile der Bevölkerung sehen sich vor die permanente Notwendigkeit gestellt, neues Wissen in kürzerer Zeit und für kürzere Gültigkeitsdauer zu erwerben, Dauerhafteres von weniger Dauerhaftem zu scheiden, das obsolet gewordene Wissen von gestern und vorgestern zu entsorgen und dabei doch nicht im bloßen Taumel der Belanglosigkeiten zu versinken. Auf den Wissenswellen reiten, „Surfen im Internet“ verspricht kurzfristigen nautischen Lustgewinn - und läßt schon in mittelfristiger Perspektive den Untergang im immer bewegten, immer beweglichen Wissensmeer erwarten.

Die Devise des „lebenslangen Lernens“ wird als Antwort ausgegeben. Aber wie läßt sich lebenslanges Lernen lebend bewerkstelligen? Lernen ist längst nicht mehr in der einfachen partizipierenden Imitation möglich. Viel zu komplex sind die Wissensbestände, sind die Praxen, auf die es sich einzustellen gilt.

Angeleitetes Lernen begleitet die Komplexität der Gesellschaften seit den frühen Hochkulturen. Dies ist ja eben die Grundlage für die Tätigkeit von SpezialistInnen des Lehrens. Diese SpezialistInnen aber sind zutiefst geprägt vom Vertrauen auf die Verlässlichkeit der Vermittlungsinstitutionen.

Dies führt zu einem eigenartigen *Paradox*. Auf der einen Seite gewinnt das Lernen eine immer größere Bedeutung für die einzelnen und für die

Gesellschaften. Die Vermittlung bisher nicht gekannten Wissens wird auf Dauer gestellt - ebenso wie - gesamtgesellschaftlich - der Erwerb von neuem Wissen. Andererseits bleiben die Verfahren und die konkreten, kleinschrittigen Ziele der Wissensvermittlung einem ganz anderen Konzept von Lernen verpflichtet, nämlich dem der einmaligen Grundeinführung in eine feste Wissenswelt. Wir stoßen also auf einen basalen Widerspruch zwischen der Herausforderung und ihrer Bearbeitung. In einer ganz grundsätzlichen Weise verfehlen die Antworten die Frage. Anders ausgedrückt: die Sprache der organisierten Wissensvermittlung ist eine andere als die Sprache der neuen Erfordernisse.

Darüber aber herrscht gesellschaftliche Unklarheit. Das Ergebnis ist Ratlosigkeit.

Noch so intensive Wiederholungen der Formeln, die zur verlässlichen Welt Schule, die zur institutionellen Stabilität gehören, vermögen diesen Widerspruch nicht zu überbrücken. Mit der Unerbittlichkeit der tatsächlichen Veränderungen werden die Forderungen neu und lautstark gestellt.

Was für die Schule allgemein gilt, gilt besonders auch für den Bereich der schulischen Vermittlung fremder Sprachen. Betrachten wir zunächst, was die Antwort der Pädagogik auf die soeben geschilderte Situation ist, noch etwas genauer ist (§ 3), und wenden wir uns dann der Frage zu, welches Bild sich für die Fremdsprachvermittlungssituation ergeben hat (§ 4).

3. „Kinder-Führung“ - ein hinreichendes Konzept von Didaktik?

Zwei Ausdrücke sind es, die für das Geschäft der institutionalisierten Initiation stehen, für die Vorbereitung und Zubereitung der zukünftigen VermittlerInnen, der zukünftigen LehrerInnen: *Pädagogik* und *Didaktik*. Nur der zweite ist dabei von seiner Herkunft her hinreichend weit: *Didache* bedeutet Lehre. Pädagogik hingegen trägt im Wort bereits die Fixierung auf das überkommene Modell der initiierenden Institution in sich: Kinder-Führung. (Wie drastisch und direkt das zunächst verstanden wurde, hat die Pädagogik, hat die Wissenschaft von der Erziehung selbstfreundlich verdrängt: Der Pädagoge war zunächst der Prügelmeister, der das zu lernende Wissen mit dem Stock vermittelte.) Auch die „Er-Ziehung“ enthält die Gewaltsamkeit der Institution noch präsent.

Mit problematischer Geschichte und problematischen Präsuppositionen also geht die Institution, gehen ihre AgentInnen, gehen die AusbilderInnen dieser AgentInnen an ihr Geschäft.

Was Wunder, wenn als Schatten-Diskurs zu dieser gesellschaftlichen Tätigkeit immer und immer neu der Ruf zur Freiheit, zum „Wachsen“ und „Wachsenlassen“ ergeht. Jean Jacques Rousseau grüßt aus diesem Schatten und als dieser Schatten.

Die Problematik, das Paradox, das oben beschrieben wurde, ist freilich auch dadurch nicht zu bearbeiten. Die Beschwörungen der Langsamkeit von „Entwicklung“, „Wachstum“, „Reife“ genügen dem beschleunigten Wissenstransfer und seinen Erfordernissen nicht. Die „Wachstums“-Bedingungen sind kaum je gegeben; vielleicht werden sie es einmal in jenem science-and-social-fiction-Raum, den etwa der utopische Sozialismus entwarf. Aber davon ist die Gesellschaft weit entfernt.

4. Fremdsprachvermittlung: Verfahren aus dem Kontext vergangener Ziele. Zu einigen Voraussetzungen fremdsprachen-didaktischen Denkens

Die gesellschaftlichen Entwicklungen dieses Jahrhunderts entfernen sich zunehmend von den nationalstaatlichen Projekten des 19. (auch wenn Baltikum und Balkan das Gegenteil suggerieren). Zu den Kernpunkten dieser Projekte gehörte die Einheit von Nation als gesellschaftlichem Handlungsraum und Sprache. Lediglich in der historischen Tiefendimension wurden *andere* Kulturen systematisch angeeignet, die lateinische und die griechische. Die Befassung mit fremden Sprachen beschränkte sich fast ganz hierauf. Nur hochspezialisiertes Personal ging darüber in drei Bereichen hinaus: das protestantisch-theologische in der Beschäftigung mit semitischen Sprachen, mit dem Hebräischen;

das ökonomische im grenzenüberschreitenden Handel; das allgemein-kulturelle, das die Zirkulation der Gedanken aus anderen, benachbarten Sprachen betrieb.

Als vierte Gruppe traten die Missionare hinzu, die in der Christentums-Expansion des europäischen Kolonialismus die Sprachen der zu Missionierenden lernten.

Im großen und ganzen aber war jenseits der „klassischen“ Sprachen Fremdsprachvermittlung sporadisch - bis auf einen klassenspezifischen Ausnahmefall: die Beherrschung der herrschenden Sprache der Herrschenden, also für das 17. bis 19. Jahrhundert in Europa im wesentlichen die Beherrschung des Französischen. Man lernte es, gehörte man denn zu den Klassen oberhalb der bürgerlichen, zusammen mit Fechten, Tanzen und Parlieren.

Erst die Erweiterungen der Handelsbeziehungen führten zu einer drastischen Veränderung in der 2. Hälfte des vorigen Jahrhunderts. Andere Sprachen traten als Lernerfordernis in das Sprachvermittlungsbild ein. Größere Kulturräume gerieten - meist als Konkurrenten - miteinander in Kontakt: der britische, der französische, der portugiesische, der spanische, der niederländische vom Westen bis zum Fernen Osten; der deutsche im Osten und im Norden; der arabische in Afrika. Überlappungszonen konstituierten eigene Sprachen für diesen Zweck: Pidgins. Ansonsten wurden für alle im Handel Tätigen Kenntnisse möglichst mehrerer dieser nationenübergreifenden Kommunikationsmittel erforderlich. Die Antwort war dreifach:

1. ungesteuerter Erwerb in situ;
2. die Eins-zu-eins Übermittlung der je fremden Sprache durch (meist schlechtbezahlte) Sprachlehrer für die, die solches Personal sich leisten konnten;
3. die Veränderung und Erweiterung des schulischen Fremdsprachensektors.

Diese dritte Linie konfrontierte die überkommene Befassung mit Fremdsprachen mit neuen Anforderungen. Wie wurde von der Institution Schule auf diese Herausforderung geantwortet? Ein erstes Mal, ja prototypisch, sehen wir große Teile der Fremdsprachvermittlung diese Herausforderung mit den Antworten von gestern beantworten. Genauer: der verstärkte Bedarf an Grundvermittlung fremder Sprachen führt didaktisch nur zu einem Austausch. In einem neuen Schultyp, dem Real-Gymnasium, treten die neueren Sprachen sozusagen einfach an die Stelle der alten. Die Stundentafel also verändert sich durchaus. Insofern findet sich eine curriculare Verschiebung, was ohne Zweifel eine erhebliche fremdsprachendidaktische Modifikation bedeutet. Damit aber hatte sich

diese didaktische Veränderung auch schon erschöpft. Die Didaktik der so neu etablierten Unterrichtsfächer verharrte bei den erprobten Konzepten von gestern: Die Bestimmung der Vermittlungsgegenstände vollzog lediglich und Punkt für Punkt das nach, was für das Lateinische und das Griechische schon gegolten hatte.

Wie sahen und sehen diese Gegenstände aus? Sie sind von zwei Polen her bestimmt, die es zusammenfassend zu charakterisieren gilt: Einerseits ist es ein Sprachverständnis, das ich ein „*didaktisiertes Sprachverständnis*“ nennen möchte. Andererseits handelt es sich um ein *literarisches Zielkonglomerat*: Die klassischen Autoren sollen gelesen werden. Von ihrer Lektüre verspricht man sich Lese-, vielleicht sogar Lust-Gewinn. Davor hingegen, so war aus derselben Tradition bekannt, hatten die Götter den Schweiß gesetzt, das Pauken von Formen und Wörtern. Das Endziel war der *Kanon*, die Etappenziele waren die *Grammatik* und die *Vokabeln*. Die einzuübende Struktur war die „*constructio*“, das Konstruieren: Man konstruierte sich einen Sinn zusammen, indem man grammatische und vokabuläre Kenntnisse möglichst glücklich verband. Der Alltag der Unterweisung war häufig - die immer neue Verfehlung des Zieles.

Sprachliches Handeln wurde also reduziert auf das *Verstehen*, das Verstehen wurde reduziert auf seine *initiale Phase*, und fremdsprachliches Handeln insgesamt war weithin *unglückliches* Handeln. Der Lehrer allein hatte die Verstehenskompetenz, und auch mit noch so viel Einsatz gelang das Erreichen des didaktischen Teilziels nur selten. Irgendwann schlugen die Fehlschläge auch um ins Gelingen - bei wenigen freilich, den „*Begabten*“. Fremdsprachenunterricht erreichte seine didaktischen Ziele also nur mit erheblichen Einschränkungen. Die Lektüre-Fähigkeiten für die klassischen Texte betraf eine kleine Gruppe von Erfolgreichen. Fremdspracherwerb als Unterrichtsziel ließ bei vielen anderen hingegen vor allem *Frustration* zurück.

Das ist ein schweres Erbe im Bestand der Fremdsprachendidaktik. Die Institution Schule ist gerade beim Fremdsprachenunterricht mit einer erheblichen Mißerfolgsgeschichte belastet. Gilt dies für die Institution in bezug auf viele ihrer AbsolventInnen insgesamt, so gilt es für den Fremdsprachenunterricht und seine Didaktik also besonders.

Fassen wir diesen Punkt zusammen. Überkommene Fremdsprachendidaktik macht zwei hauptsächliche Lehr-Zielbereiche aus: Grammatik

und Vokabular einerseits, einen Kanon andererseits. Wesentliche Zielvorgabe für die Lernenden ist ein verstehender Zugang zu einer *fremden Textwelt*. Dieser Textwelt wird eine große Bedeutung für die zukünftige gesellschaftliche Praxis der Lernenden zugesprochen. Von einem ernsthaften Erreichen der Unterrichts-Ziele kann erst gesprochen werden, wenn die kanonischen Texte gelesen werden.

Diese didaktische Zielsetzung weist einen eigenartigen Widerspruch auf: Sie ist einerseits maximalistisch, andererseits minimalistisch. Minimalistisch ist sie, weil sie nur das *Verstehen* schriftlicher Texte anstrebt und die anderen Aspekte des kommunikativen Handelns außer Betracht läßt. Maximalistisch ist sie, weil sie erst bei einem verstehenden Umgang mit den stilistisch *kompliziertesten* Texten ihre Ziele erreicht sehen kann.

Die maximalistische Zielsetzung degradiert das jahrelange lernende Umgehen mit der Grammatik und den Vokabeln zu einer bloßen Hilfstätigkeit. Zugleich erwartet sie von den Lernenden eine extreme *Lern-Geduld*. Diese ist lediglich durch externe Maßnahmen sicherzustellen, also durch einen Pflichtenkatalog und dessen Durchsetzung.

Die Grammatikvermittlung, in etwas geringerem Maß die Vokabelvermittlung wird so zum Langzeitziel. *Didaktische Zerdehnung*, anders gesagt: die kommunikative Dauer-Geduldsprobe kennzeichnet gerade den Fremdsprachenunterricht. Zudem ist beides als reines Mittel zu einem anderen Zweck bestimmt.

Das ergibt eine mehrfache *Entfremdung* für die Lernenden: Die Schule selbst ist suspendiertes Handeln. In diesem suspendierten Handeln sind lange Strecken des Fremdsprachenunterrichts wiederum durch extreme Entfernungen zwischen sprachlichen Mitteln und sprachlichen Zwecken gekennzeichnet. Das Ergebnis ist eine außergewöhnliche Anforderung an die Lernenden wie an die LehrerInnen. Die *Motivationsproblematik* wächst gerade hier ins schier Unermeßliche - mit allen Folgen: Ausstiegsdrohung und -realisierung der Lernenden und Entwicklung von Motivations-Hilfsmaßnahmen durch die LehrerInnen.

Für die eigentlichen Lehrgegenstände dieses didaktischen Systems, Grammatik und Lexikon, ergibt sich eine weithin *losgelöste* und eine weithin *technokratisch verselbständigte Organisation des Lehrstoffes*.

Dies gehört, so scheint mir, zu den festen Voraussetzungen des Fremdsprachenunterrichts und der darauf bezogenen Fremdsprachendidaktik. Im schulischen Kontext ergibt sich als Resultat, daß der Fremdsprachenunterricht gut geeignet ist, um sekundären Zwecken, nämlich den Zwecken der Disziplinierung und der Selektion zu dienen. Diese Zwecke waren über große Strecken der Institution Schule von ähnlicher Bedeutung wie die Zwecke, die sich aus der Maxime „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen“ ergeben würden.

5. Die „neueren Sprachen“: Didaktisierung als Anpassung an überkommene Voraussetzungen

Durch die Umsetzung des Fremdsprachenprogramms von den beiden klassischen zu den neueren Fremdsprachen änderte sich diese grundsätzliche Struktur zunächst nicht wirklich. Vielmehr rückten und rücken die neueren Sprachen sozusagen als bloße inhaltliche Modifizierungen in die im Rahmenwerk enthaltenen Leerstellen ein.

Das meine ich ganz direkt. Wir können also im einzelnen fragen: Wie konkretisiert es sich für das Sprachverständnis und seine Operationalisierung; und wie konkretisiert es sich für die am weitesten reichenden, „höchsten“, schließlichen Lehrziele? Die Antworten, so scheint mir, lassen sich in folgender Weise geben:

- (a) Für die Sprache bedeutet es, daß Sprachbeschreibungen nach dem Modell der Beschreibungen der klassischen Sprachen angestrebt werden und daß diese umgesetzt werden in unterrichtbare Fragmente;
- (b) für das Lexikon bedeutet es die Herstellung von Lexika nach Art der klassischen Lexika;
- (c) für die finalen Ziele bedeutet es: Herstellung eines Kanons.

Etwas näher betrachtet, heißt das:

- (a) Grammatik wird nach dem Modell des Donatus in einer ungeklärten Mischung von formalen und funktionalen Faktoren beschrieben. Schwerpunkt sind die Paradigmen, die vor allem für die Morphologie erarbeitet werden.

Damit aber nicht genug: Zentrale Leitpunkte für die Grammatik sind vor allem jene Bereiche, die den direkten Übergang zur kanonischen Literatur ermöglichen, nämlich die Extremnutzungen des Systems. Das bedeutet: überproportionales Gewicht bekommen diejenigen Teile des grammatischen Systems, die bei den komplexesten schriftlichen Texten in literarischer Absicht eingesetzt werden. Beispiele sind etwa die Systeme der „consecutio temporum“ in romanischen Sprachen, die Modalsysteme und vor allem die Modi des Verbes im Deutschen, das System der Subjunktionen in beiden Bereichen.

(b) Für das Lexikon heißt es: Es werden tendenziell Thesauren vorausgesetzt - die freilich bei noch lebenden Sprachen nie wirklich zu erstellen sind; schließlich kommt täglich Neues hinzu. Als Konsequenz ergibt sich ein dauerndes „Als ob“. Im Prinzip werden diese pseudo-thesaurischen Lexika auf die „Klassiker“ eingeschränkt. Deren Sprache wird vermittelt.

(c) Vor allem aber ist die Herstellung eines Kanons von Klassikern unerlässlich. Erst wenn es ihn gibt, ist eigentlich die Didaktik für die neuen Fremdsprachen zum Ziel gekommen. Diese Aufgabe wurde der Fremdsprachendidaktik erleichtert, ja abgenommen durch die Konsolidierung der Nationalliteratur-canones, wie sie von den Nationalphilologien des 19. Jahrhunderts im Rahmen des Projekts Nation europaweit hergestellt wurden. (Die schwierige Position der Amerikanistik oder gar anderer Wissenschaften, die sich auf die anderen postkolonialen englischsprachigen Literaturen und ihre Umsetzung in das Unterrichtsgeschehen beziehen, zeugen bis heute von den starken Auswirkungen dieser Zielsetzungen.)

6. Kommunikationsfreier Kommunikationserwerb - oder: von der Schwierigkeit schulischer Vermittlung fremder Sprachen

Die Forderungen nach einer „Umkehr“ des Fremdsprachenunterrichts (wie bei Viëtor 1882), die spätestens seit dem Ausgang des vorigen Jahrhunderts zu hören waren, führten nur bedingt zu einer wirklichen Veränderung. Dies ist mit besonderer Deutlichkeit etwa an der Pattern-drill-Methode zu erkennen. Ihre unterrichtsmethodische Innovation betraf den Vermittlungsmechanismus von grammatischen Strukturen. Genauer gesagt: Sie betraf den Umstand, daß Vermittlung im wesentlichen als mechanisches Geschäft gesehen und durch diese Sichtweise weiterhin und selbstverständlich sozusagen „rationalisiert“ werden konnte. Die

Grundvoraussetzungen blieben aber weiterhin und selbstverständlich jenem Rahmen zugehörig und verpflichtet, der von der traditionellen Fremdsprachendidaktik vorgegeben war.

Ähnliches gilt für all jene Verfahren, die inhaltlich eine didaktische Umorientierung anstrebten, von der „Natur-Methode“ von Heness (1866) an (s. Neuner 1991, S. 148), die einerseits in ihrem Naturversprechen den Rousseauschen Pädagogikverzicht fortsetzten, bis hin zu einer großen Zahl sogenannter alternativer Methoden andererseits, die in bezug auf die Lehrgegenstände der *Kommunikationsfähigkeit* weithin auf intuitionistische Modellierungen dessen angewiesen blieben, was tatsächliche Kommunikation denn sei. Zugleich aber artikulieren diese immer neuen Versuche mit aller Deutlichkeit das Erfordernis einer anderen Bestimmung von Sprachvermittlung, als es die schulischen Voraussetzungen gestatten.

Sie stoßen aber gerade hierin mit den schulischen Gegebenheiten heutiger schulischer Realität verstärkt zusammen. Diese ist unter anderem durch die folgenden Faktoren gekennzeichnet:

- stundentafelmäßige Organisation des Wochenplans;
- Isolation der Unterrichtsgegenstände;
- bürokratische Organisation des Unterrichts;
- weitgehende Transformation des Lehr-Lern-Diskurses in Unterrichtsdiskurs;
- Wissensvermittlung in Praxissuspendierung und auf potentielle Zukunft hin.

Besonders der letzte Aspekt sowie die Transformation des Lehr-Lern Diskurses in den Unterrichtsdiskurs (vgl. zu dieser Unterscheidung Ehlich 1981) wirken sich für die Vermittlungsziele einer fremden Sprache extrem ungünstig, wenn nicht fatal aus.

Gerade für die Vermittlung von Kommunikationsbefähigung ist frühestzeitige sprachliche Handlungs-Praxis offenbar unumgänglich. Diese *Handlungspraxis* bedeutet zu allererst: Eingebundensein des sprachlichen Handelns in die Gesamttätigkeit der Aktanten in der Zeit, in der Gesamttätigkeit des Tages. *Wirkliche Progression des Erwerbs kann in bezug auf die Sprache nur erreicht werden, wenn das sprachliche Wissen als Handlungswissen sich im Handelnden „engrammiert“.*

Dieser Punkt scheint mir zentral: Erst der Umschlag von einem Wissen *über* sprachliche Strukturen zu einem tatsächlichen *sprachlichen Handlungswissen*, der Umschlag von einem „Wissen über“ zu einem Praxiswissen setzt die Handelnden in die Lage, sprachlich *aktiv* zu werden. Dies tangiert eine fundamentale Voraussetzung der Institution Schule: Wenn irgendwo, dann ist in bezug auf Sprache die suspendierte Wissensvermittlung der Schule zum Scheitern verurteilt.

Dies wird freilich dadurch verschleiert, daß sprachliches Handlungswissen selbst leicht in propositionale Form gebracht werden kann. Es erscheint als einfach abbildbar in der Form von *Regeln* und in der Form von *Wissensgleichungen* („Wort a der Zielsprache „bedeutet“ Wort b der Herkunftssprache des Lerner“). Dadurch entsteht besonders für die Lehrenden (und die sie Anleitenden) leicht der Eindruck, sprachliches Wissen sei im Grunde von gleichem Typ wie narratives Wissen (Geschichte, Geographie) oder wie beweisendes Wissen (Mathematik, Physik). Diesem Eindruck wird besonders durch einen Typ sprachlichen Wissens Vorschub geleistet, der auch Bestandteil des schulischen Kanons ist. Ich meine das *Muttersprachwissen* von Lernenden und Unterrichtenden.

Gerade dieses aber unterscheidet sich didaktisch grundlegend vom fremdsprachlichen Wissen. Dem Muttersprachwissen, das schulischer Gegenstand wird, geht der Spracherwerbsprozeß als handlungspraktischer Prozeß immer schon voraus. Die *Ergebnisse* dieses Prozesses werden im Unterricht thematisiert und ein Stück weit bewußt gemacht.

Selbst dort, wo im Muttersprachunterricht die sprachlichen Fähigkeiten der SchülerInnen weiterentwickelt werden, geschieht das als Fortschreibung von Prozessen, die im Spracherwerb selbst bereits angelegt sind.

Anders die Vermittlung einer fremden Sprache. Hier geht es vor allem darum, den Umschlag von beschreibendem Wissen zu Handlungswissen zu bewerkstelligen. Handlungswissen bildet sich aber vor allem dann aus, wenn *Handlungserfordernisse* konkret vorliegen. Das Arbeiten mit einer Sprache, ihre Nutzung für eigene Ziele ist eine mental aufwendige Angelegenheit. Diesen Aufwand erbringen Aktanten dann, wenn sie selbst damit Ziele realisieren können, die anders nicht zu realisieren sind. Das Sich-Einlassen auf eine Sprache erfordert insofern mehr und anderes mentales

Tun als das Sich-Einlassen auf andere, fragmentarisierte Wissensbestände, die ggf. auch mit wenig Interesse - notfalls im Modus des Auswendiglernens - angeeignet und eine Zeitlang mental unterhalten werden können.

Nicht so die fremde Sprache: Jede konkrete Nutzung verlangt vom Aktanten eine Vielzahl hochwacher, konkreter Abrufungen und Einsetzungen des bereits erworbenen Wissens. Jede Nutzung konfrontiert den Lernenden gleichzeitig mit seinen Wissensmängeln und Wissensdefiziten (vgl. Ehlich 1980).

Doch die didaktische Technologisierung, wie sie bereits seit der Grammatik-Übersetzungs- Methode vorherrschend ist, läßt schulisch-institutionell darüber leicht hinweggehen. Es entstehen so sekundäre, rein innerschulische Handlungsziele. Diese werden freilich in ihrer Problematik spätestens dann für den Lernenden offensichtlich, wenn er den schulischen Kontext verläßt und selbst zum sprachlich Handelnden wird - oder doch werden müßte.

7. Neue Kommunikationsanforderungen, neue fremdsprachendidaktische Möglichkeiten

Dies aber ist heute zunehmend der Fall. Die wachsende Mobilität einer sich in großen gesellschaftlichen Strukturen organisierenden Welt bringt Menschen unterschiedlichster Sprachen vielfältig und alltäglich miteinander in Kontakt. Die Fremden sind so selbstverständlich wie diejenigen, die wie wir selbst über unsere Muttersprache verfügen. Das Migrationsgeschehen wie der Tourismus, die Multikulturalität unserer Städte und unserer Dörfer, die permanenten Erweiterungen des Handels und die weltweite Zirkulation der Produkte und ihrer Beschreibungen - dies alles läßt den *Ernstfall der fremdsprachlichen Kommunikation* üblich, alltäglich und allgegenwärtig werden. Schule, als Institution eigener Art immer auch ein *Schutzraum* eines nur virtuellen Wissens, verliert ihre Qualität der *Handlungsentbindung*.

Dadurch aber ergeben sich für die Vermittlung fremder Sprachen Vermittlungsanforderungen neuen Stils. Die Fremdsprache tritt für die Biographie aus dem curricularen Gesamtzusammenhang der Schule heraus. Wir stehen m. E. vor einer großen Welle der *Ent-Schulung von Fremdsprachvermittlung*.

Dies ist für diejenigen, die professionell mit Fremdsprachvermittlung befaßt sind, m.E. eine große Chance. Indem nämlich Lernende Fremdspracherwerb als unmittelbares Handlungserfordernis erfahren, löst sich ein zentrales Problem schulischer Fremdsprachvermittlung tendenziell auf: das Problem der Motivation. Wohlgedenkt: Auch dann, wenn die Handlungseinbindung der fremden Sprache zurückgewonnen ist und den Lernenden präsent vor Augen steht, bedarf es der Aufrechterhaltung, Förderung, Stützung und Stärkung von Aufmerksamkeit und Motivation. Dies aber wird zurückgefahren auf kleinphasige Erfordernisse „vor Ort“ in den jeweiligen Lernschritten. Es verliert sich nicht in die Abstraktion der handlungsentbundenen schulischen Motivationssurrogate.

Die systematisierte Mobilität gegenwärtiger Gesellschaften erweist sich als ein neuer *trans-schulischer didaktischer Gesamtzusammenhang*, der bisher in seinen Konturen und Strukturen kaum erkannt und kaum fruchtbar gemacht wurde. Einige seiner Konsequenzen bedürfen frühzeitiger Beachtung. Dazu gehören m. E. die Fragen „Wer will welche Sprache lernen?“ und „Zu welchen Zwecken will er/sie die Sprache lernen?“.

Vom Sollen zum Wollen - dies scheint mir der wichtigste Differenzpunkt gegenüber den traditionellen Grundannahmen zu sein. Hieraus ergeben sich wichtige Unterschiede sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden. Das Konzept des „*autonomen Lernens*“ antwortet als didaktisches Konzept hierauf. Allerdings scheint es mir die Grundlegendheit der Veränderungen dann nicht ernsthaft aufzunehmen, wenn es die autonomen Lerner wiederum sozusagen schulisch einfängt und so domestiziert. Dann läuft das Konzept auf eine ähnliche double-bind-Paradoxie hinaus wie die Aufforderung „Sei spontan!“. Autonome Lernende verantworten ihre Lernziele selbst. Sie greifen auf die Lehrenden zurück, aber in anderer Weise als es Schüler in bezug auf Lehrer tun.

8. Perspektiven fremdsprachendidaktisch angeleiteten Handelns außerhalb der Schule - und in ihr

Dies bedeutet eine erhebliche Veränderung für die Tätigkeitsfelder der Lehrenden. Diese sind gefragt als SpezialistInnen, die ihren Sachverstand aufgabenspezifisch zur Verfügung stellen. Mindestens in den folgenden Hinsichten läßt sich das konkretisieren:

- Es werden neue Fähigkeiten der *Einsicht in die spezifischen Lernvoraussetzungen*, Lernfähigkeiten, Lernmöglichkeiten der Fremdsprach-Lernenden erforderlich.
- Die vagen SchülerInnenbilder der LehrerInnen bedürfen einer didaktischen Konkretisierung.
- Die Lehrmaterialien, Progressionsvorschläge, Lehrhilfen der Lehrenden bedürfen der *Flexibilisierung* und der *Individualisierung*. Die besondere Leistung der Fremdsprach-Unterrichtenden besteht in der hochspezialisierten Qualifikation, *spezifische Lernangebote* zu entwickeln, vorzuhalten und einzusetzen.

Für das Lernen selbst ergibt sich m.E. ein anderer *Sprachaussetzungsrhythmus*. Was ist damit gemeint? Im schulischen stundentafelmäßigen Operationalisieren didaktischer Zielvorgaben, in der Realität des Unterrichts, werden die Lernenden der fremden Sprache zwischen zwei bis sechs Schulstunden pro Woche ausgesetzt, also gerade einmal anderthalb bis vier Stunden real. Dieser Faktor gilt freilich nur dann, wenn der Fremdsprachenunterricht (FSU) wirklich durchgehend in der fremden Sprache erfolgt. Wir haben wenig unterrichtsanalytische Daten über die Faktizität dieser Voraussetzung. Dies ist m. E. ein bedeutendes Defizit der *Sprach-Lehrforschung* - es ist nicht das einzige.

Selbst aber einmal unterstellt, daß der FSU wirklich in der fremden Sprache stattfindet, so minimiert sich der Sprachaussetzungsfaktor für die einzelnen SchülerInnen weiter, und zwar erheblich, wenn wir die *aktiven* sprachlichen Handlungsmöglichkeiten des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin betrachten. Angesichts des Übergewichts des Lehrer-Sprechhandelns im Unterricht ist die tatsächliche aktive Begegnungsrate der einzelnen zukünftigen Aktanten mit der Fremdsprache verschwindend. Dies wird sich drastisch ändern müssen, wenn Sprache im Ernst angeeignet werden soll.

Damit das handlungspraktische sprachliche Wissen entsteht, bedarf es aber offensichtlich einer gewissen *konzentrierten Beanspruchungsintensität* des lernenden Gehirns. Erst wenn diese erreicht wird, „bequemt sich“ der Kopf sozusagen dazu, neben den bereits vorhandenen Strukturen auch die neuen aktiv zu akzeptieren. Und mit der bloßen Kenntnisnahme ist es leider eben nicht getan. Wir verfügen bisher nicht über ein genaues

Wissen darüber, welche Beschäftigung der Kopf braucht, um zur aktiven subjektiven Strukturausbildung zu gelangen. Die meisten PraktikerInnen wissen freilich aus Erfahrung, daß es für die verschiedenen Aspekte des zu erwerbenden Systems genau solche qualitativen Sprünge sind, die die großen Lernfortschritte ausmachen. Sie haben mit der jeweiligen Umsetzung hin zum Handlungswissen zu tun. Dieses hat eine Chance bei - oder sollte man besser sagen trotz - jeder Methode. Die *Sprachaussetzung*, der Umfang, in dem die einzelnen Lernenden mit der fremden zu erwerbenden Sprache konfrontiert werden, dürfte dafür eine entscheidende Rolle spielen.

Diejenigen Lernenden, die aus freiem Entschluß für konkrete biographische Handlungszwecke eine fremde Sprache erwerben, sind sich im allgemeinen darüber im klaren, daß dieser Erwerb Kosten verursacht: sowohl Kosten der eigenen Lernarbeit wie auch Kosten zur Bezahlung derjenigen, die diese Lernarbeit erleichtern, ja ermöglichen. Ich habe gesagt: Die neuen Sprachlernerfordernisse bieten für die Sprachvermittlung neue Aufgaben und neue Chancen. Dies bedeutet auch, daß diejenigen, die mit diesem Geschäft befaßt sind, sich ernsthaft aufmachen sollten, ihre spezifische Expertise weiterzuentwickeln und mit Mut und Risikobereitschaft diese denjenigen anzubieten, die die erforderlichen Kosten zu tragen in der Lage sind.

Es bedeutet weiter eine neue Verantwortung in bezug auf die *schulische* Fremdsprachvermittlung. Gesellschaften wenden viele Mittel auf, um SchülerInnen den Zugang zu anderen Sprachen zu ermöglichen. Dies ist nicht immer so recht klar - gerade auch den Schülern nicht. In Zeiten des knappen Geldes sind wir aber verstärkt aufgefordert, eine bildungsökonomisch-didaktische Reflexion ernsthaft einzusetzen, um diese Mittel besser zu nutzen, als es bisher geschieht. Um Fremdsprachenwissen als Handlungswissen tatsächlich in den didaktischen Prozeß einfließen zu lassen, werden wir kaum umhin können, die *schulischen Rahmenbedingungen* für die Fremdsprachvermittlung drastisch zu verändern. Das betrifft das Lehrpersonal, es betrifft die schulische Organisationsform, es betrifft die Intensität der Sprachaussetzung. Austausch von Lehrkräften, die native speakers sind, und zwar didaktisch begleiteter Austausch, enthält bis jetzt kaum genutzte Möglichkeiten für einen anderen Fremdsprachenunterricht. Dieser sollte verstärkt intensive Sprachaussetzung ermöglichen, etwa in

der Form einer *zeitweiligen Immersion*, indem andere Unterrichtsgegenstände in der fremden Sprache gelehrt werden. Schulische Institutionen wie die deutschen Schulen im Ausland, wie zweitsprachorientierte Schulen (z.B. im Bezug auf portugiesische Migranten im Ruhrgebiet), internationale Schulen oder Europa-Schulen, aber auch die Erfahrungen multilingualer Gesellschaften wie der ladinischen können hier wichtige Kenntnisse vermitteln. Diese gilt es sprachlehrforschend zu erfassen und nutzbringend weiterzugeben.

Ich denke, wir stehen vor einem Bündel großer Aufgaben bei der Vermittlung fremder Sprachen, und ich denke, eine Fremdsprachendidaktik, die ihre Aufgabe ernsthaft aufgreift, kann hierzu wichtige Beiträge leisten. Solche Fremdsprachendidaktik nimmt die Reflexionserfordernisse ebenso sorgfältig wahr wie die praktischen Anforderungen, die diesen Erfordernissen zugrundeliegen.

Ein mehrsprachiges Europa dürfte hier für die nächsten Jahrzehnte eine grundlegende Aufgabe vor sich haben.

Literatur:

Ehlich, Konrad, „Fremdsprachlich Handeln: Zur Pragmatik des Zweitspracherwerbs ausländischer Arbeiter“, *Deutsch lernen*, 1/80, 1980, S. 21-37

Ehlich, Konrad, „Schulischer Diskurs als Dialog“, In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hgg.) *Dialogforschung*, Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache, Düsseldorf, 1981, S. 334-369

Neuner, Gerhard, „Methodik und Methoden: Überblick“, In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Hüllen, Werner/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*; UTB Grosse Reihe, Tübingen, 1991², S. 145-152

Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans, *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Berlin, Langenscheidt, 1993