

Redaktioneller Beirat:

Priv.-Doz. Dr. Jens Bahns (Kiel)  
Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (Essen)  
Prof. Dr. Wilfried Brusch (Hamburg)  
Prof. Dr. Daniela Caspari (Berlin)  
Prof. Dr. Rüdiger Grotjahn (Bochum)  
Prof. Dr. Gabriele Kasper (Honolulu)  
Prof. Dr. Friederike Klippel (München)  
Prof. Dr. Frank G. Königs (Marburg)  
Prof. Dr. Claire Kramsch (Berkeley)  
Prof. Dr. Michael Legutke (Gießen)  
Prof. Dr. Gudula List (Berlin)  
Prof. Dr. Manfred Raupach (Kassel)  
Priv.-Doz. Dr. Gerhard W. Schnaitmann (Heidelberg)  
Prof. Dr. Helmut J. Vollmer (Osnabrück)  
Prof. Dr. Günther Zimmermann (Braunschweig)

Anschrift der Redaktion (verantwortlich):

Redaktion ZFF  
c/o Prof. Dr. Claudia Riemer  
Universität Bielefeld  
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft  
Postfach 10 01 31  
D-33501 Bielefeld  
Fax: 0521/106-2996  
E-Mail: zff@uni-bielefeld.de

Technische Redaktion:

Dipl.-Wirtsch.-Ing. Peter Leitner (Darmstadt)

Erscheinungsweise: Jährlich zwei Hefte, Umfang je Heft ca. 160 Seiten

Bezugsbedingungen: Der Preis für das Jahresabonnement ist im Mitgliedsbeitrag der DGFF enthalten. Für Nichtmitglieder beträgt das Jahresabonnement € 26,00. Einzelhefte kosten € 15,00. Alle Preise zzgl. Versandkosten.

Bestellungen: Abonnement- und Einzelheftbestellungen bei Prögel Pädagogik GmbH, Aboservice, Rosenheimer Straße 145, 81671 München, Fax 0 89/4 50 51-2 98, aboservice@proegel.de

Anzeigenverwaltung (verantwortlich): Renate Kienzler, Anzeigenagentur ConTex, Pater-Kolbe-Straße 3, 71638 Ludwigsburg, Tel. 07141/871-670, Fax -753, www.context-lb.de. Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 5, gültig ab 1.1.2005.

**ZFF**

**Zeitschrift für Fremdsprachenforschung**

Organ der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung  
herausgegeben von

Eva Burwitz-Melzer (Gießen)  
Britta Hufeisen (Darmstadt)  
Karin Kleppin (Leipzig)  
Jürgen Kurtz (Karlsruhe)  
Claudia Riemer (Bielefeld)

2006  
Band 17  
Heft 1

ISSN 0939-7299

ISBN 3-486-92061-8

Verlag: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH, Rosenheimer Straße 145, D-81671 München, www.oldenbourg-bsv.de

© 2006 Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Gesamtherstellung: Schroff Druck und Verlag GmbH, Kobelweg 12 1/6, 86156 Augsburg

## Form und Funktion:

# Welchen Beitrag kann die Sprachwissenschaft im Sprachunterricht leisten?

## Gedanken zu einem fachübergreifend angelegten Vorgehen

Frank Jodl<sup>1</sup>

Drawing on recent results in foreign language teaching research, according to which the teaching method of involving the learners' native language in L2-lessons does have a positive effect and thus deserves a more positive valuation, the author argues that this method could generally be enriched by additionally imparting genuine linguistic knowledge. This means that the goal of the present contribution is to show how elements of the most varied linguistic disciplines can be used to provide non-university L2-learners with glottological and interdisciplinary knowledge of language(s), which will enable them to approach and solve grammatical problems more easily and autonomously.

### 1. Einleitung und Problemstellung

Die Konzepte für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht stehen im Zeitalter der Globalisierung mehr denn je auf dem Prüfstand, die Erwartungen an die Lehrmethoden werden größer: Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass Kurse und modernes Lehr- und Lernmaterial mehr und mehr mit dem Argument angeboten werden, man werde "müheless" und "schnell" lernen. Methoden wie Superlearning etc. brauchen wir hier nicht näher zu beschreiben. Im vorliegenden Beitrag wird zur Optimierung des Sprachunterrichts vielmehr auf ein traditionelles Konzept zurückgegriffen, das aber in einer bestimmten Art erweitert werden soll. Dabei wird vorausgesetzt, dass das Prinzip des zweisprachigen Fremdsprachenunterrichts<sup>2</sup> das methodisch gesehen aussichtsreichste ist (vgl. beispielsweise die empirische Untersuchung von Causa 2002 oder die zahlreichen

<sup>1</sup> Korrespondenzadresse: Dr. Frank Jodl, Grubenäcker 66, 70499 Stuttgart, E-Mail: frank.jodl@t-online.de

<sup>2</sup> Zum didaktischen Umgang mit der Bezeichnung "Fremd"-Sprache, vgl. unten bzw. auch Kronsteiner (1998: 234).

Arbeiten von Butzkamm, z.B. 2005, oder auch Reimann 2002). Die Erweiterung dieses Prinzips besteht im folgenden Aspekt: Wir gehen davon aus, dass ein größerer Unterrichtserfolg erzielt werden kann, wenn die Lernenden außer über oft nur schwer verständliche Regeln zusätzlich über ein allgemeineres Wissen zum Phänomen Sprache an sich verfügen (vgl. Waiblinger 2000). Dieses zusätzliche Wissen sollte ihnen gemäß der in der vorliegenden Arbeit vertretenen Auffassung über das Einbringen von genau genommen rein sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen in den **Schul**unterricht vermittelt werden. Für die sich daraus ergebende Unterrichtsmethode, die ab Punkt 2. genauer beschrieben wird und dem Zweck dienen soll, allgemeines Wissen über Sprache und die Charakteristika der einzelnen Sprachen weiterzugeben, möchten wir die Bezeichnung Vermittlung glottologischer Wissens einführen. Franz Peter Waiblinger (2000) spricht in einem ähnlichen Kontext von den didaktischen Vorteilen der Vermittlung einer Universalgrammatik<sup>3</sup>, wobei er hinsichtlich der praktischen Umsetzung dieses Konzepts den Latein-Unterricht als Möglichkeit anführt. Einen ähnlichen Standpunkt vertritt Kronsteiner (1998: 229), indem er für die Einführung einer "europäischen Sprachenkunde" eintritt:

Dem Sprachenunterricht [sic] muss im europäischen Bildungswesen grundlegende Bedeutung zukommen, die der sprachlichen Vielfalt des Kontinents Rechnung trägt. Dies sollte durch ein Fach *europäische Sprachenkunde* [...] vorbereitet werden, in dem die Bedeutung von Sprachen überhaupt, die Vielfalt der europäischen Sprachen, und Grundbegriffe wie *Muttersprache, Landessprachen, Nachbarsprachen, EU-Sprachen* dargestellt werden.

Vom prinzipiellen Anliegen her decken sich die von uns und die von Waiblinger und Kronsteiner vorgebrachten Argumente. Allerdings sollen im Folgenden einige ganz spezielle Probleme zusätzlich aufgegriffen werden. Auf die für die praktische Umsetzung überaus hilfreichen Hinweise Waiblingers, die so gestaltet sind, dass sie nicht nur für Lateinlehrer eine unentbehrliche Anregung darstellen, wird weiter unten noch eingegangen. Der im vorliegenden Beitrag geforderte Ausbau der Vermittlung glottologischer Wissens an den Schulen sollte somit, in Analogie zu Waiblingers Auffassung von Universalgrammatik, die Schüler in die Lage versetzen, ein Gefühl dafür zu entwickeln, in welcher unterschiedlicher und faszinierender Weise **außersprachliche** Realitäten - aufgrund der Notwendigkeit von Kommunikation - von den einzelnen Sprachen in sprachliche Zeichen umgesetzt werden können, die doch aus Schülersicht bisher meist nichts weiter als schwer nachvollziehbare bzw. sogar lästige grammatikalische Regeln waren. Waiblinger (2000) weist in diesem

<sup>3</sup> Waiblinger veranschaulicht dabei seine Auffassung über Beispiele aus Steven Pinker (1996: 333). Wenn wir hier indirekt auf diese Arbeit Pinkers Bezug nehmen, so muss betont werden, dass es uns nur um bestimmte konkrete Übungsbeispiele für didaktische Zwecke geht. Pinkers allgemeiner Auffassung zum Phänomen Sprache kann man hingegen durchaus kritisch gegenüberstehen, vgl. Jostes (1998).

Zusammenhang auf die anthropologische Dimension hin, die der Sprachunterricht durch diese Methode bekommt, und auf die sich daraus ergebende Erhöhung der Lernmotivation. Gerade in Zeiten, in denen dem Englisch-Unterricht eine immense Bedeutung zukommt, was aus rein praktischen Gründen oft mit der Zurücksetzung anderer Sprachen einhergeht, scheint es uns enorm wichtig, den Schülern eine Vorstellung davon zu geben, über welche formalen Mittel Sprachen verfügen, die das Englische nicht<sup>4</sup> hat, um außersprachliche Sachverhalte zu markieren. Daraus ergibt sich, dass die Methode der Vermittlung glottologischer Wissens nicht nur in der Muttersprache, sondern auch in allen fremdsprachlichen Fächern angewandt werden kann, sobald sich Anlässe dazu bieten. Je häufiger in allen relevanten Fächern so vorgegangen würde, desto effizienter wäre die Streuung von entsprechendem Wissen. Für die Lernenden würden sich mehr und mehr Kreise schließen. Dass eben dieser Effekt bzw. dieser positive Transfer aus didaktischer Sicht enorm große Erfolgsaussichten hat, braucht nicht eigens betont zu werden. Die Forderung, die wir somit hier vorbringen, sollte schon insofern legitim sein, als - zumindest an den Universitäten - Sprachlehrer (im Rahmen der klassischen Dreiteilung des Philologiestudiums in Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft und Sprachpraxis, einschließlich Didaktik und Pädagogik) eine zu ca. 30% linguistische Ausbildung bekommen. Warum sollten diese Kenntnisse von der späteren beruflichen Praxis ausgespart sein? Für die Literaturwissenschaft gilt dies nicht, zumindest nicht in vergleichbarem Maße. Vielleicht lässt diese Ungleichheit sich auch über das von Kronsteiner (1998: 237) auf den Punkt gebrachte Phänomen erklären, dass eine Vielzahl der Philologie-Studenten die Linguistik, wenn irgend möglich, ausklammert. Dies könnte dann wiederum eine schlechter werdende Qualität des fremd- (übrigens auch mutter-) sprachlichen Unterrichts zur Folge haben.

Als konkrete Beispiele dafür, wie linguistisches Wissen in den Sprachunterricht eingebracht werden kann, werden in den einzelnen Abschnitten bearbeitet:

- Unter 2. Beispiele aus der Kommunikationstheorie bzw. der strukturalistischen Sprachwissenschaft
- Unter 3. Beispiele aus dem Bereich "Historizität der Sprache - Sprachwandel und normative Grammatik":
  - 3.1 *möchten* als Infinitiv [sic] und
  - 3.2 flektierte Substantive als Nominativ
- Unter 4. Probleme aus der Tempus-Didaktik

<sup>4</sup> Es soll hier keinesfalls das Klischee bedient werden, Englisch sei eine einfache Sprache. Es geht hier ausdrücklich um den morphologischen Aspekt. Mit "formale Mittel" sind somit die nicht-analytischen bzw. weniger transparenten Encodierungsmittel wie z.B. Deklinations- und Konjugationsendungen gemeint. Zur kritischen Bewertung einer zu starken bzw. zu frühen Forcierung des Englisch-Unterrichts vgl. ebenfalls Kronsteiner (1998: 230).

- Unter 5. Probleme aus der Modus- und Modalitätsdidaktik
- Unter 6. Das Phänomen der etymologischen Schreibungen: "Deutsch wird wenigstens so geschrieben, wie es gesprochen wird..."

## 2. Allgemeiner Erkenntnisgewinn durch die Vermittlung von Kenntnissen aus der Kommunikationstheorie bzw. der strukturalistischen Sprachwissenschaft

Das Einbringen von genuin sprachwissenschaftlichem Wissen betrifft sowohl die strukturalistische als auch die soziolinguistische Seite der Sprachwissenschaft. Wenden wir uns zunächst der strukturalistischen Seite zu. Dabei müssen wir uns zunächst folgende Frage stellen: Wird im (Fremd-)Sprachenunterricht in ausreichendem Maß der Tatsache Rechnung getragen, dass das Phänomen Sprache ein Code ist, also aus Zeichen besteht? Und dass diese sprachlichen Zeichen bestimmte kommunikative Funktionen haben?

Solche Codes umgeben uns überall im Alltag: Es ist vereinbart, dass an Verkehrsampeln rot = stehen, gelb = Achtung und grün = weiter bedeutet. Und weißer Rauch, der während eines Konklaves aus dem speziellen Kaminrohr der sixtinischen Kapelle aufsteigt, heißt: "Wir haben einen neuen Papst gewählt". Bei Notwendigkeit könnte man diese Zeichensprache, die ja bisher nur aus ganz wenig Vokabular, nämlich aus z.B. JA (weißer Rauch) und NEIN (schwarzer Rauch) besteht, erweitern, bis der Code einen richtig großen Wortschatz hätte: "Wenn der Papst größer ist als 1,70 m, dann steigt dreimal kurz hintereinander grüner Rauch auf" usw. usw. Der Phantasie, den Code auszubauen, sind hier selbstverständlich keine Grenzen gesetzt. Allerdings wird jeder verstehen, dass es - rein technisch gesehen - sehr schwierig wäre, das Werkzeug aufsteigender Rauch so einzusetzen, dass man dadurch den Satz "Gestern abend um 17.30h ging der Mann, der zu diesem Zeitpunkt noch nicht Papst war, zum Gebet in die Hauskapelle" darstellen könnte. Da hat das Werkzeug artikulatorischer Apparat es schon einfacher: Laute sind viel leichter zu bilden, und Laute bzw. bestimmte Lautkombinationen können ja auch eine Bedeutung übernehmen. Auch wenn die Lehrpläne (das gilt auch für die Beispiele der Folgekapitel) die Behandlung solcher Inhalte vorsehen, so kann man doch davon ausgehen, dass diese im Alltag des Sprachunterrichts eher keinen Platz finden. Aber kann man es sich wirklich leisten, bei der Vermittlung von Sprachkenntnissen auf solche einprägsamen Bilder zu verzichten? Wenn sich nun jemand darüber beschwert, dass man z.B. im Lateinischen deklinieren muss und dass das so schwer zu erlernen sei, so kann man den Lernenden zumindest die Angst - und schon das ist psychologisch gesehen eine große Lernerleichterung - vor dem Prinzip Deklinieren nehmen,

indem man darauf verweist, dass wir das im Deutschen doch auch machen und dass man sich für die Vorstellungen/Ideen bzw. Sachverhalte, die ausgedrückt werden sollen, nur andere Zeichen (einen anderen Code) merken muss: Wenn jemand, der deutsch spricht, die Vorstellung ausdrücken will, dass ein gewisser Harald zu einer bestimmten Sache in einem Besitzverhältnis steht, dann schreibt der Code Deutsch vor, dass er an die Lautfolge ['ha:ralt] ein [s] hängen muss. Das Lateinische macht etwas ganz Ähnliches, nur verwendet es dabei anderes Lautmaterial bzw. eine andere Anfüge-Regel: Man muss lernen, dass im Lateinischen

- a) das "Besitzer-Symbol" kein [s]/<s>, sondern ein anderer Laut/ein anderes graphisches Zeichen ist,
- b) es im Gegensatz zum Deutschen unterschiedliche Symbole sein können (in Abhängigkeit vom Ausgangswort),
- c) dieses Besizersymbol, das heißt eine bestimmte Endung, nicht an das Grundwort angehängt wird, sondern die Endung des Grundwortes (Nominativ) durch die Besitzer-Endung ersetzt wird.

An der Tafel kann man solche Sachverhalte leicht visualisieren. Wichtig ist hierbei nur, das Phänomen des Deklinierens von der Kommunikationsseite her zu beleuchten und vergleichend zu arbeiten, um den Lernenden ein Gefühl für die unterschiedlichen Möglichkeiten der Encodierung zu vermitteln.

## 3. Allgemeiner Erkenntnisgewinn durch die Vermittlung des linguistischen Konzepts "Historizität der Sprache" im Sprachunterricht

Zur Veranschaulichung dieses Anspruchs sollen hier zwei Beispiele aus den sprachwissenschaftlichen Teilgebieten sprachliche Innovationen und Sprachwandel behandelt werden. Dabei wird es zunächst so aussehen, als ob in diesem Falle zwei grundlegende Interessen des Sprachwissenschaftlers miteinander kollidierten: Einerseits hat er seine Aufgabe (vgl. z.B. Goebel 1982: 228, 232 oder 237) darin zu sehen, sprachliche Entwicklungen - in nicht wertender Weise - zu beschreiben, somit auch keinen bestimmten Gebrauch vorzuschreiben. Andererseits hat die Sprachwissenschaft aber auch den Anspruch, praktisch anwendbar zu sein und sieht hierbei ihr Arbeitsfeld zu einem großen Teil in der Sprachdidaktik, die allerdings auch wieder sowohl deskriptiv als auch normativ vorgehen kann. Einschlägige Forderungen werden aus dem Schulbetrieb ganz konkret an die Forschung herangetragen (vgl. allgemein Kloft 2000 oder Martin 1998). Im vorliegenden Beitrag geht es wie gesagt darum, den Lernenden über das Einbringen von genuin sprachwissenschaftlichen Informationen mehr allgemeine



Kenntnisse zum Phänomen Sprache bzw. Kommunikation zu vermitteln, so dass sie grammatikalische Probleme oder Zweifelsfälle auch eher autonom lösen können. Wenn bei diesem Vorgehen der normative Aspekt teilweise stärker betont wird, geschieht dies vor dem Hintergrund, dass auch Beispiele sprachlicher Innovationen angeführt werden, die - z.B. aus Sicht des Lehr- und Lernmaterials - als (noch) nicht wünschenswert betrachtet werden (vgl. Koch 1988: 324, zitiert unten, Abschnitt 3.1). Dabei spielt selbstverständlich auch die Tatsache eine Rolle, dass die über das Lehr- und Lernmaterial also eher normativ vermittelten Regeln bei jeglicher Art von Erfolgskontrollen (Prüfungen, Klassenarbeiten etc.) die Grundlage für den Bewertungsmaßstab bilden.

Im Folgenden wollen wir zwei Beispiele von sprachlicher Innovation im Deutschen anführen (3.1 *möchten* als Infinitiv [sic] und 3.2 flektierte Substantive als Nominative), die noch<sup>5</sup> als Normverstoß betrachtet werden können - im Gegensatz zu "wahren" Alternativ-Paaren (vgl. Duden 2005, S. 523ff., §750ff. bzw. Hoberg & Hoberg 1988: §§149+150, S. 133f.) wie z.B.

(1) *Wenn der Bus jetzt käme, ...*

entspricht

(2) *Wenn der Bus jetzt kommen würde, ...*

die ihre Existenz ja auch einem Sprachwandelprozess verdanken. Mit anderen Worten: Die Beispiele (1) und (2) zeigen gegenüber den im Folgenden näher zu beschreibenden Beispielen 3.1 und 3.2, dass man immer zu unterscheiden hat zwischen Innovationen, die schon ins Sprachsystem übernommen worden sind (abgeschlossener Sprachwandel im Sinne Coserius (1974), wie bei (2) der Fall) und solchen, die bisher nur als Varianten zur bestehenden Norm im Umlauf und somit noch als Normverstoß (vgl. allgemein Koch 1988, v.a. 328f., 333ff. und 348) zu werten sind, wie im Fall der folgenden Beispiele 3.1 und 3.2. Diese sind auch ganz direkt als Anregungen für den Aufbau einer Deutsch-Stunde zu sehen, die das Thema Form und Funktion in der Grammatik haben könnte.

### 3.1 *möchten* als Infinitiv

In letzter Zeit ist immer häufiger zu beobachten, dass die Form *möchten* als Infinitiv betrachtet wird, dies teilweise auch im sprachwissenschaftlichen Umfeld, vgl. Terno & Terno (2004, Fettsatz F.J.): "Im Deutschen gibt es sechs [sic] Modalverben *können, dürfen, mögen, müssen, sollen, möchten* [sic], *wollen*. [...]"

5 Vielleicht stehen diese Innovationen auch kurz vor der Übernahme ins System. Wie gesagt gehen wir im vorliegenden Aufsatz noch davon aus, dass deren Anwendung aus didaktischer bzw. normativer Sicht nicht wünschenswert ist. Die gültigen Referenzwerke kennen weder ein Modalverb, das im Infinitiv die Form "*möchten*" hätte (vgl. Duden 2005, S.562, § 815 bzw. Hoberg & Hoberg 1988, §178, S. 158) noch Deklinationsarten, bei denen z.B. "Haus" im Nominativ mit einem -e versehen würde (vgl. Duden 2005, S. 210, § 317, S. 129ff., § 197f. bzw. auch Hoberg & Hoberg, 1988, §190, S. 174).

[...]. Dass etwas erwünscht ist, wird mit den Modalverben *möchten* [sic] und *wollen* ausgedrückt."

Nun ist es aber so, dass die Form *möchten* keinesfalls ein Infinitiv ist, sondern eine Konjunktiv-II-Form des Infinitivs *mögen*, gebildet über dessen Präteritum z.B. *ich mochte* oder *wir/sie mochten*. Die Form, die aussieht wie ein Infinitiv, ist also tatsächlich eine konjugierte Form des tatsächlichen Infinitivs *mögen* (von den Stammformen her also *mögen: ich mag/wir mögen - ich mochte/wir mochten - ich habe gemocht/wir haben gemocht - ich möchte/wir möchten*). Dass *möchten* gar kein Infinitiv sein kann<sup>6</sup>, lässt sich durch zwei einfache Tests<sup>7</sup> beweisen, die auch von den Schülern durchgeführt werden können:

Test 1:

*Einerseits kann die richtige der falschen Infinitivsatzkonstruktion gegenübergestellt werden:*

(\*3) *Du musst das aber möchten.*

versus

(4) *Du musst das aber mögen.*

Auf eine sich mehr und mehr verfestigende systematische, auf semantischer Ebene erfolgende Unterscheidung zwischen (\*3) und (4) wird im vorliegenden Abschnitt, unten, eingegangen.

Test 2:

*Andererseits könnten die Lernenden - in Analogie zu tatsächlichen Infinitiven (kaufen - ich kaufte - ich habe gekauft; bringen - ich brachte - ich habe gebracht) - versuchen, die Stammformen von "möchten" zu bilden: \*möchten - \*ich möchtete - \*ich habe gemöchtet.*

Die Tatsache, dass *möchten* in der von uns zitierten Weise als Infinitiv dargestellt wird, muss noch nicht bedeuten, dass Schüler Sätze wie

(?3) *Du musst das aber möchten.*

tatsächlich - etwa in einem Aufsatz - bilden und anwenden würden. Wenn man bedenkt, dass *möchten* aber sogar im sprachwissenschaftlichen Umfeld (siehe oben Zitat Terno & Terno) als Infinitiv empfunden wird, so sollte diese Möglichkeit aber gar nicht so hypothetisch sein, wie sie vielleicht klingt. Sollten

6 Wie sicher sich Terno & Terno sind, *möchten* sei ein Infinitiv, zeigt folgende Aussage, vgl. Terno & Terno (2004): "Als Präteritum von *möchten* wird *ich wollte ...* gebraucht." Somit wird zwar angedeutet, dass mit diesem Infinitiv etwas "nicht stimmt", weil jeder Infinitiv z.B. auch in eine Form des Präteritums überführt werden kann. Statt das Problem richtig zu analysieren, greift man jedoch einfach auf eine Ersatzform zurück.

7 Testmöglichkeit 2 ist von Terno & Terno - vermutlich unabsichtlich - selbst angesprochen worden: Man kann versuchen, den vermeintlichen Infinitiv *möchten* in andere Tempora zu setzen. Dies ist, wie Terno & Terno (2004) in Bezug auf das Präteritum feststellen, nicht möglich.

solche Fälle also tatsächlich vorkommen, so gehört es zweifellos zu den Zielen des muttersprachlichen Deutschunterrichts, Schülern, die *möchten* als Infinitiv verwenden<sup>8</sup>, darauf aufmerksam zu machen, dass es sich hierbei noch um einen Normverstoß handelt. Diese Kritik seitens der Unterrichtenden ist selbstverständlich nur dann sinnvoll, wenn diese auch in der Lage sind, diesen Unterschied systematisch zu erklären. Hier berühren wir die Sprachwissenschaft in zweierlei Weise, wobei der erste der beiden Aspekte schon angesprochen worden ist: Über die erwähnten Tests ist der Bereich Form und Funktion - dazu mehr in den Abschnitten 4. und 5. - betroffen. Andererseits wird man nicht umhinkommen, sprachwissenschaftliche Erklärungsmodelle zu den Phänomenen Historizität der Sprache, Analogiebildungen, Expressivität oder gar Bildungsverfall - selbstverständlich in einer dem Schulunterricht angepassten Weise - zu präsentieren und zwar deshalb, weil sich die Lernenden mit der grammatischen Erklärung nicht unbedingt zufrieden geben und betonen werden, dass es den Gebrauch von *möchten* als Infinitiv doch gibt, dass er vielleicht recht verbreitet ist. Sie könnten auch fragen, wie ein solcher Gebrauch überhaupt entstehen kann, wenn er doch "falsch" ist. Wird auf diese Problematik näher eingegangen, so wäre dabei einerseits der Punkt Bildungsverfall, der zur Beantwortung der Frage, warum Sprachen sich wandeln, auch immer wieder angeführt wird - etwa bei der Erklärung der Entstehung der romanischen Sprachen<sup>9</sup> - genauer darzustellen. Auch bei den von uns unter 3.1 und 3.2 präsentierten Beispielen ist die jeweils aktuelle Bildungslage sicherlich mit eine Ursache dafür, dass im Grunde unerwünschte<sup>10</sup> Innovationen entstehen, z.B. insofern, als Bildungsverfall die Entstehung von sprachlichen Analogiebildungen<sup>11</sup> fördert. Ein weiterer Grund dafür, weshalb dieser Aspekt im Schul-

8 Hinsichtlich dieses Phänomens scheint Sprachwandel schon fast erfolgt zu sein, wenn man die Erklärungen von Terno & Terno (2004) betrachtet. Es ist also durchaus denkbar, dass Schüler im Aufsatz *\*Du musst das aber möchten* tatsächlich anwenden würden. Auf den Umgang mit dem Phänomen Sprachwandel im Hinblick auf den Sprachunterricht wird im Folgenden noch genauer eingegangen werden.

9 Vgl. hierzu beispielsweise Coseriu (1954: 179f.): "La razón verdadera y profunda del fraccionamiento del latín fué la decadencia de la cultura latina." oder Wolf & Hupka (1981: 3): "Besonders stark tritt dann im 3. und 4. Jh. aufgrund veränderter sozialer Verhältnisse das volkssprachliche Element in der geschriebenen Sprache zutage, wodurch eine sich stets vergrößernde Distanz zur klassischen Sprache geschaffen wird." Selbstverständlich ist das Verhältnis zwischen der Entstehung der klassisch-lateinischen Norm und der lateinischen "Volkssprache" noch komplexer (vgl. Wolf & Hupka 1981: 2 bzw. Lütcke 1996: 646). Darauf kann hier aber nicht näher eingegangen werden

10 Dies ist selbstverständlich nur der normative Standpunkt der Sprachdidaktik, vgl. Koch (1988: 348, Punkt 3.12). Auf das Problem, wie Sprachwandelphänomene im Detail zu erklären sind, brauchen wir im vorliegenden Beitrag nicht einzugehen.

11 Vgl. hierzu die Erkenntnisse zur Entstehung der Pidgin- und Kreolsprachen gemäß Schlieben-Lange (1977) oder Bollée (1998) oder zur Entstehung der romanischen Sprachen Rohlf's (1968: 28ff.): "Die allgemeine Tendenz geht dahin, die Mannigfaltigkeit der Flexionsformen durch eine größere Einheitlichkeit zu ersetzen. Ausgleichsbestrebungen beseitigen das Seltenere zu Gunsten des Häufigeren, das Schwierige zu Gunsten des Einfachen, das Undeutliche zu Gunsten des Klaren. Die 'Appendix Probi' gibt uns dafür folgende Anhaltspunkte: *nurus non nura, soerus non socra* [...]"

Unterricht angesprochen werden sollte, ist darin zu sehen, dass er eine herausragende Negativ-Rolle innerhalb der Gesamtheit der gesellschaftlichen Probleme unserer Gegenwart spielt<sup>12</sup>. Andererseits muss in diesem Zusammenhang trotz alledem eine gewisse Einschränkung gemacht werden, und zwar insofern, als die beiden in diesem Abschnitt präsentierten Beispiele 3.1 und 3.2 sich hinsichtlich des Arguments Bildungsverfall unterscheiden: Bei Beispiel 3.1 - *möchten* als Infinitiv - ist dieser Punkt als eher zweitrangig zu sehen. Um die Entstehung dieser Innovation zu erklären, müsste man vielmehr den strukturalistischen Standpunkt einbeziehen (vgl. Martinet 1964: 94, "la loi du moindre effort"), ein Vorgehen, das sich auch für den Schul-Unterricht eignen kann, wenn man das Problem wiederum von der Kommunikationsseite her gesehen darstellt: Vermutlich bestand im kommunikativen System eine Lücke, die über die Um-Interpretation der Form *möchten* geschlossen wurde. Es hat den Anschein, als ob das höflicher klingende *möchten* gegenüber dem sehr direkten bzw. fordernden *wollen* von den Sprechern bevorzugt würde. Somit könnte

(\*3) *Du musst das aber möchten.*

auch ganz systematisch

(3a) *Du musst das aber wollen.*

ersetzen. Das zeigt sich auch in der umgangssprachlichen Tendenz, die Formen von *wollen* immer weniger zu verwenden, so dass auch der semantische Unterschied vom Typ

(3b) *Prinzipiell MAG ich Tee, aber ich WILL gerade keinen.*

oft nicht mehr in dieser Form zum Ausdruck kommt, siehe das verbreitete, streng genommen nicht normgerechte

(?\*4a) *Magst Du eine Tasse Tee?*

versus (normgerecht)

(3c) *Willst Du eine Tasse Tee?* bzw. (3d) *Möchtest Du eine Tasse Tee?*

Bei diesem Phänomen der Rückgängigmachung der Unterscheidung zwischen *mögen* (dauerhaft, generell) und *wollen* (spontan) zugunsten einer Verallgemeinerung der Formen von *mögen* übernehmen dann aber z.B. konkrete Mengenangaben - siehe oben (\*?4a) "eine Tasse" - oder pragmatische Elemente die Funktion der Desambiguierung. Was speziell die Konjunktiv-II-Formen von *mögen* (also *ich möchte, du möchtest, ... sie möchten*) angeht, ist noch hervorzuheben, dass diese bei den Sprechern eine derart wichtige Rolle für die Kommunikation spielen, siehe (3d), dass sie den Status eines eigenständigen Verbs (*möchten*) annehmen konnten. Das Kriterium Bildungsverfall kann in unserem Fall 3.1 also höchstens begünstigend, aber nicht unbedingt verursachend

12 Es sei hier, stellvertretend, nur auf Schwanitz (1999: 24-28) verwiesen, der das gesamte Problem aus Sicht des Universitätslehrers darstellt.

wirksam sein. Wie im Folgenden noch zu sehen sein wird, scheint jedoch bei Beispiel 3.2 die Sachlage dahingehend eine etwas andere zu sein. Was nun den Abschluss eines Unterrichtsgesprächs über das Phänomen Analogiebildungen angeht, sollte sich - aus didaktischer Sicht - der Hinweis eignen, dass es *möchten* als Infinitiv genauso wenig geben kann wie englisch *\*to wouldliketo* oder italienisch *\*vorrebbero* bzw. *\*volessare* o.ä. Hierbei ist ganz allgemein noch anzumerken, dass die korrekte Aufzählung der deutschen Modalverben (siehe oben, Zitat Terno & Terno) hätte lauten müssen *können, dürfen, müssen, sollen, wollen* + die Konjunktiv-II-Formen von *mögen* (d.h. *ich möchte ... sie möchten* können ebenfalls die **Funktion** eines Modalverbs übernehmen), so wie man für das Englische als Modalverben aufzählen würde *to be able to, to be allowed to, to have to, to wish/want* etc., wobei auch hier zusätzlich auf eine konjugierte Form von *to like* verwiesen werden kann, die Konditional I genannt wird, also *would like to*. Wie gesagt kann man aber *would like to* - genauso wenig wie *möchten* - als einen Infinitiv präsentieren. Das Thema Konjunktiv/Konditional etc. kann über die unten, Abschnitt 5, gegebenen Anregungen vertieft werden.

### 3.2 Flektierte Substantive als Nominative: "Das Hause Württemberg residiert ..."

Ähnlich verhält es sich mit dem Phänomen, dass flektierte, oft von Präpositionen abhängige Formen wie *im Falle* oder *im Hause* neuerdings als Nominative gesehen werden, wie folgendes Beispiel zeigt, vgl. Narrenzunft Altshausen (2004, Hervorhebung F.J.): "Die Gemeinde Altshausen liegt in der [...] Hügellandschaft Oberschwabens. Seit 1919 residiert *das Hause* [sic !] Württemberg im Schloß zu [...]." Dass dies kein Tippfehler ist, zeigt sich, wenn man *das Hause* als einzigen Suchbegriff in eine Internet-Suchmaschine eingibt und das Gesuchte, übrigens in großer Häufigkeit<sup>13</sup>, immer in denselben Kontexten auftaucht: Entweder unter Bezugnahme auf den Adel oder auf einen Industriebetrieb, der über ein bestimmtes Renommée verfügen soll. Bei dieser Konstellation in dieser Häufigkeit kann es sich um keine Tippfehler handeln. Auch eine spontane Probanden-Befragung zeigt, dass die Form *das Hause* in Nominativ-Verwendung und auf den Adel bezogen sehr oft keinen Widerspruch hervorruft bzw. von den Probanden sogar in Frage gestellt wird, dass es sich bei einem auf diese Weise gebildeten Nominativ tatsächlich um einen Verstoß gegen die Sprach-Norm (vgl. Koch 1988) handelt. So finden wir *das Hause Habsburg*

<sup>13</sup> Gibt man "das Hause" als einzigen Suchbegriff ein, kommt man immerhin auf 6740 Treffer! Außer ein paar Treffern aus Nonsense-Listen braucht man von der Summe nichts abzuziehen, etwa kontextabhängige Ausnahmen, denn die Kombination "das" + "Hause" entspricht in keinem Kontext der präskriptiven Norm.

sogar als Überschrift (unter der Rubrik Die Herrscherhäuser im Mittelalter; www-Adresse im Literaturverzeichnis). Selbst im Adelsbrevier (www-Adresse vgl. Danne 2004) finden wir u.a.: "Bisher schwieg das Hause [sic!] Herlogan auf jegliche Anfrage hin, [...]." Diese Liste lässt sich wie gesagt sehr weit fortsetzen und das Beispiel aus dem Adelsbrevier, das mit dem universitären Bereich verbunden zu sein scheint, zeigt noch deutlicher als die anderen Beispiele, dass dieses Phänomen nicht etwa auf ein Umfeld, in dem mit Sprache weniger reflektiert umgegangen wird, beschränkt ist. Ganz im Gegenteil: Unabhängig vom Bildungsgrad kommt dieser Hyperkorrektismus bei den unterschiedlichsten Individuen vor, und zwar gerade dann, wenn über den Adel berichtet wird, will man sich doch in diesen Zusammenhängen besonders gewählt ausdrücken - und die Fälle, in denen die Form mit -e korrekt ist, also z.B. *im Hause Württemberg* oder *in diesem Falle*, gehören nun einmal der gehobenen Sprache an<sup>14</sup>. So sind wir auch hier - im weitesten Sinne - wieder beim Phänomen Analogiebildungen angelangt. Und auch hier wird man es vielleicht schwer haben, den Lernenden klarzumachen, wo denn der Fehler eigentlich liegt. Die Mühe könnte sich aber lohnen, weil auch dieses Negativ-Beispiel dazu verwendet werden kann, zur Sprach-Reflexion anzuregen und die Entwicklung eines Gespürs für die Phänomene Form und Funktion zu fördern. So könnte verwiesen werden auf die Phrase:

(5) *Das Kind im Manne* (bricht immer wieder durch).

analog zu

(6) *Im Hause Württemberg* (wurde gefeiert).

Wenn es nun tatsächlich stimmt, dass

(\*7) *Das Hause Württemberg* (ist ein viel studiertes Thema).

grammatikalisch korrekt ist, dann müsste auch

(\*8) *Der Manne trägt immer noch das Kind in sich.*

grammatikalisch korrekt sein. Genauso wäre es mit anderen Fällen:

(9) *Gebt dem Könige/dem Manne, was ihm zusteht.*

Heißt das, man darf auch sagen:

(\*10) *Der Könige/der Manne hat bekommen, was ihm zusteht. ?*

Alles reduziert sich also auf die Frage, wann es korrekt ist, einem ganz alltäglichen Hauptwort wie *Haus, Mann oder König* einfach ein -e beizufügen.

<sup>14</sup> Dies ist daran zu erkennen, dass schon allein die e-losen Formen, wie z.B. *in diesem Fall* statt *in diesem Falle*, für ein gehobenes Register akzeptabel wären. Eine Ausnahme bilden hierbei Fälle wie "im Hause XY", wenn man für XY eine Adelsdynastie oder eine renommierte Firma einsetzen muss: Hier sind die e-Formen so gut wie lexikalisiert. Das gilt auch bei fast sprichwörtlich gewordenen Fügungen wie "das Kind im Manne" etc. Vgl. allgemein Duden (2005: S. 210f., §317) und Hoberg & Hoberg (1988: 174, §190). Es versteht sich von selbst, dass solche Dativ-Lokativ-Lexikalisierungen vom normativen Standpunkt aus gesehen nicht die Ausweitung der e-Formen auf Nominative rechtfertigen.



Die Antwort darauf ist: Wenn die Art, nach diesem Wort zu fragen, die *wer-* oder *was-Frage* ist, dann darf es **nicht** heißen:

(\*11) *Bisher schwieg das Hause Herlogan auf jegliche Anfrage hin, [...]*. (vgl. oben Danne 2004),

denn: Wer oder was schwieg? *das Haus Herlogan* UND NICHT *\*das Hause Herlogan*, Wer oder was ist ein viel studiertes Thema? *das Haus Württemberg* UND NICHT *\*das Hause Württemberg* (oder einfacher: Wer oder was gefällt mir? *das Haus* UND NICHT *\*das Hause*), wer oder was trägt immer noch ein Kind in sich? *der Mann* UND NICHT *\*der Manne*. Man sieht also, dass - um solchen Phänomenen beikommen zu können - wirklich auf das Grundhandwerkszeug des Sprachunterrichts zurückgegriffen werden muss. Bei dieser Gelegenheit würde es sich anbieten, die Flexionsmorphologie des Deutschen (keine Endung beim Nominativ) ganz allgemein im Unterricht zu thematisieren.

Wie eingangs erwähnt, ist es ganz und gar nicht einfach, das Phänomen sprachliche Variation in den normativen Sprachunterricht zu integrieren. Gerade den Romanisten, zu denen auch der Verfasser dieses Beitrags zählt, sollte es eigentlich schwer fallen, solche Entwicklungen, in der Manier einer Appendix Probi<sup>15</sup>, zu kritisieren - immerhin haben auch sie zur Entstehung der romanischen Sprachen geführt, die sicherlich nicht durch einen Mangel an Prestige zu charakterisieren sind<sup>16</sup>. Vom Standpunkt des Didaktikers aus gesehen ist aber der sprachliche Zustand, der es verlangen würde, den normativen dem tatsächlichen Gebrauch anzupassen (wie das etwa im Fall: *Wenn der Bus gleich kommen würde ...* und *Wenn der Bus gleich käme ...* geschehen ist) und somit im Unterricht beide Formen zu erlauben, hinsichtlich der unter 3.1 und 3.2 behandelten Beispiele noch nicht erreicht. Dies schon allein deshalb nicht, weil

(\*3) *Du musst das aber möchten.*

oder

(\*11) *Bisher schwieg das Hause Herlogan auf jegliche Anfrage hin [...]*.

noch nicht allgemein akzeptiert sind, wobei die Frage hinzukommt, ob es nicht das vereinbarte Ziel der Sprachdidaktik ist, genau solche Fälle zu erkennen, sie zum Gegenstand des Sprachunterrichts zu machen und dafür zu sorgen, dass eben dieser "falsche" Sprachgebrauch sich nicht weiter ausbreitet. Zu diesem sehr heiklen Problem sei hier auf Koch (1988: 324) verwiesen:

15 Zur Datierung der Entstehung der Appendix Probi vgl. zusammenfassend Rohlf's (1968: 27), der das frühe IV. Jahrhundert angibt, während bei Iliescu & Slusanski (1991: 103) das V. bzw. VI. Jahrhundert angegeben ist. Vgl. allgemein auch Väänänen (1981).

16 Man denke nur an das Klischee von der Klarheit (und Klangschönheit!) des Französischen: "Ce qui n'est pas clair, n'est pas français" und Ähnliches.

[...], die heutige Sprachnormenkritik hingegen berücksichtigt oft nicht genügend, dass - bei aller Großzügigkeit gegenüber Abweichungen von der kontingenten Norm<sub>p</sub> - ein Verzicht auf die Vermittlung der essentiellen Sprachregeln der Distanz den Lernenden um ein unschätzbare erzieherisches und emanzipatorisches Gut bringen würde [...].

Wenn wir den Schülern gegenüber nun wieder auf eine kommunikationsorientierte Erklärung zurückgreifen wollen, so wäre hierbei hervorzuheben, dass die Motivation für den nicht-normgerechten Gebrauch einer Prestigeform in der Absicht, als Sprecher eine positive Selbstdarstellung (siehe oben) zu erzielen, zu suchen ist. Die Frage, ob es sich speziell beim hier behandelten Phänomen 3.2 um eine Ausnahme handelt, ist schwer zu beantworten. Dass solche Fälle in einer doch größeren Häufigkeit vorkommen, könnte u.a. das Phänomen der (nicht-normgerechten) Ausweitung des Plusquamperfekts als Erzählzeit zeigen (vgl. Andersen 1998). Gemäß Andersen sind die Ursachen für den Siegeszug der Ausdrucksweise vom Typ *Ich war auf Sylt gewesen* statt des korrekten *Ich war auf Sylt* hauptsächlich in der Rhythmik zu suchen. Dieses Argument hat sicherlich ein bestimmtes Gewicht. Wenn man aber bedenkt, dass statt der Neuerung *Ich war auf Sylt gewesen* aus rhythmischer Notwendigkeit heraus genauso gut das bereits existierende und etablierte *Ich bin auf Sylt gewesen* hätte gewählt werden können, müsste es für den Erfolg von *Ich war auf Sylt gewesen* noch andere Gründe geben (vgl. auch Duden 2005, S.519, § 741). Wir könnten auch noch ein Beispiel aus dem semantischen Bereich wählen: Die Ausweitung der Verwendung des Lexems *Funktionalität* statt *Funktion*. Diese beiden Lexeme sind keine Synonyme. Auch ist *Funktion* länger im Wortschatz verankert als *Funktionalität*, wobei Letzteres aber verstärkt auftritt und oft verwendet wird, wo vom Sachverhalt her nur *Funktion* korrekt und nachvollziehbar wäre. Ist es nun nicht so, dass all diese Fälle, *Hause* statt *Haus*, *war gewesen* statt *bin gewesen* und *Funktionalität* statt *Funktion*, eines gemeinsam haben: Die weniger häufig vorkommende Form erfährt gegenüber der altbekannten eine Bevorzugung. Das deutet darauf hin, dass die Sprecher, wenn sie sich für den Gebrauch der selteneren Form entscheiden, dies tun, weil sie sich davon eine Aufwertung erhoffen. Immerhin zeigt man dadurch ja, dass man nicht nur die gängigen Formen kennt, wie *Haus* oder *bin gewesen* oder *Funktion*, sondern auch die weniger bekannte vermeintlichen "Alternativen". Mit anderen Worten: Was weniger häufig vorkommt - das trifft auch auf das Plusquamperfekt zu - besitzt automatisch ein höheres Prestige, wodurch dann auch die Person, die die Form verwendet, aufgewertet werden könnte. Nachdem eben diese Realisierungen, die durch die Absicht einer positiven Selbstdarstellung motiviert sind, aber durchaus die genau gegenteilige Wirkung haben können, scheint es uns angebracht, diese Gefahr im Sprachunterricht stellvertretend über das in 3.2 dargestellte Beispiel, das zusätzlich die Möglichkeit bietet, das Thema Deklination allgemein zu behandeln, aufzuzeigen. Was im



Unterricht hinsichtlich unseres Beispiels aus 3.2 ebenfalls noch gewinnbringend thematisiert werden könnte, ist die Frage, ob die Form *\*das Hause* hauptsächlich an 3. Stelle im Satz vorkommt, so dass es für ein Objekt gehalten werden könnte, was die Verwendung von *\*das Hause* (als Nominativ) begünstigen würde. Im Hinblick darauf, dass es auch das Ziel eines interessanten Unterrichtsaufbaus zu berücksichtigen gilt, würde es sich hierbei anbieten, die Schüler den Suchbegriff *das Hause* (in Anführungszeichen gesetzt) selbst in eine Internet-Suchmaschine eingeben und die Tokens dann selbst interpretieren zu lassen. Ein solches Vorgehen hätte einen höheren Einpräg-Effekt und ließe sich auch bezüglich des Phänomens des synonymen Gebrauchs der Lexeme *Funktionalität* und *Funktion* (vor allem im Kontext auf *Funktionalität prüfen*) durchführen.

#### 4. Probleme aus der Tempus-Didaktik

Bei den nun folgenden Teilthemen 4. und 5. wird verstärkt das fachübergreifende Vorgehen behandelt und zwar insofern, als mutter- und fremdsprachlicher Unterricht - ganz im Sinne des Grundanliegens des vorliegenden Beitrags - miteinander verknüpft werden. Es versteht sich von selbst, dass sich Lernerfolg hinsichtlich bestimmter fremdsprachenspezifischer Probleme nur dann einstellen wird, wenn die Begrifflichkeiten in der Ausgangssprache klar sind (vgl. Jodl 2005: 75, FN 6). Speziell in Bezug auf die Tempus-Didaktik, die bei der Vermittlung romanischer Sprachen an deutsche Muttersprachler einen weiten Raum einnimmt, stoßen wir dabei jedoch auf ein großes Problem: Für das Deutsche, das unseren kontrastiven Bezugspunkt darstellt, wird oft noch von der Existenz einer **Form** Imperfekt ausgegangen, die bei z.B. Overmann (2000: 11) hinsichtlich ihrer Funktion folgendermaßen definiert wird:

Während das Imperfekt im Deutschen sowohl für den Ausdruck der Dauer als auch für ein punktuellere Ereignis verwendet werden kann, ist es im Französischen nur unbegrenzt und in durativer Funktion einsetzbar, da ansonsten das *passé composé* oder das *passé simple* eingesetzt werden müssen.

Aus methodischer Sicht erscheint es uns mehr als zweifelhaft, eine grammatikalische Form, die ausschließlich als Imperfekt bezeichnet wird, *per definitionem* mit zwei einander genau entgegengesetzten Funktionen zu befrachten. Auch wenn Weinrich (1994: 8) es - zu Recht - ablehnt, Funktionsbeschreibungen nach dem Prinzip "wie der Name schon sagt" zuzulassen und Weinrichs viel tiefer gehender Ansatz für Fachkollegen eine absolute Bereicherung darstellt, wird ein nicht über das "normale" Maß hinaus sprachlich interessierter Schüler aufgrund der Bezeichnung Imperfekt, vielleicht schon vom Lateinunterricht her, zunächst ausschließlich dessen wörtliche Bedeutung als Kriterium für die Tempuswahl anwenden. Didaktische Probleme

und Verwirrung sind hier vorprogrammiert (vgl. Wiberg 1997: 88). Nicht umsonst finden wir bei Hoberg & Hoberg (1988: 119, §128) bezüglich **Formen** wie z.B. *er lobte, er sang, er machte*, die gemäß der Overmannschen Definition generell als Imperfekt zu bezeichnen wären, folgende Angabe: "Die früher gebräuchliche Bezeichnung 'Imperfekt' wird heute nicht mehr verwendet".

Hoberg & Hoberg verwenden für die einteiligen deutschen Vergangenheits-Formen die neutrale Bezeichnung Präteritum (vgl. auch Duden 2005, S. 504f., §709). Das hat den großen Vorteil, dass dieser Form bei didaktischem Bedarf dann die Funktionen "wird hier wie ein Imperfekt verwendet" oder "wird hier wie ein (lateinisches!) Perfekt<sup>17</sup> verwendet" beigeordnet werden können. Ganz generell sollte man die Gelegenheit des Aufkommens dieser Problematik dazu nutzen, das Phänomen<sup>18</sup> Form und Funktion in der Grammatik näher zu beleuchten: Wie oft hat die Form Gegenwart/Präsens die Funktion Zukunft/Futur:

(12) *Morgen fahre ich nach München.*

oder die Form Futur II die Funktion Ausdrücken einer Vermutung:

(13) *Wer hat da geklopft? - Da wird sich jemand in der Tür geirrt haben.*

Das prinzipielle Erfassen dieser Grundbausteine des Phänomens System Sprache erlaubt den Lernenden, mit eben diesen Bausteinen zukünftig autonom umgehen zu können.

Fassen wir unseren Standpunkt hinsichtlich der Tempus-Didaktik nochmals zusammen: **Formen** wie z.B. *sie sagten* generell als Imperfekt zu bezeichnen, obwohl diese Form genauso gut die Funktion lat. Perfekt (bzw. Aorist) haben kann, kann aus didaktischer Sicht fatal sein, denn in den romanischen Sprachen (oder im Lateinischen) entsprechen der EINEN **deutschen Form** *sie sagten* (die aber zwei Funktionen haben kann!) ZWEI Formen (mit wiederum unterschiedlichen Funktionen), nämlich französisch *ils disaient / ils dirent* oder italienisch *(loro) dicevano / (loro) dissero* oder lateinisch *dicebant / dixerunt*. Über folgendes Beispiel (aus Reese 2003) kann im muttersprachlichen Deutschunterricht veranschaulicht werden, dass die Tempus-Problematik im Deutschen eine ganz andere ist:

(14) *"Auf der Flucht nach Dubrowka **kreuzten** wir den Weg einer Kampftruppe, die schon lange **floh**, und nun erst wieder zu unseren Linien **stieß**."*

Die Formen *kreuzten*, *floh* und *stieß* können nicht generell als Imperfekt

17 An dieser Stelle zeigt sich einmal mehr, wie wichtig es ist, den Lernenden gegenüber terminologisch eindeutig vorzugehen: Es ist hier vielleicht tatsächlich auch für den muttersprachlichen Unterricht angebracht, die Bezeichnung 'Aorist' (vgl. Benveniste 1966: 239, FN 2) einzuführen, damit Perfekt nicht mit dem typisch deutschen Perfekt (besser: 'vollendete Gegenwart': ich habe gelobt) verwechselt wird, denn laut Weinrich (1994: 64) ist Perfekt "die ungeeignetste aller denkbaren Bezeichnungen" für dieses Tempus des Deutschen.

18 Ganz allgemein bedauerlich bei der von Overmann vertretenen Sichtweise ist, dass auch er Funktionen herausarbeiten will (vgl. Overmann 2000: 174, Abschnitt 2). Auf den Unterschied zwischen Form und Funktion geht er nicht ein.

bezeichnet werden: Wollten wir - wie in den romanischen Sprachen oder im Lateinischen - das Prinzip des Inzidenz-Schemas (vgl. Pollak 1988) auf diese Textpassage anwenden, so würden wir feststellen, dass man nur die Form *floh* von der Funktion her eindeutig als ein Imperfekt, somit als dem erzählerischen Hintergrund zugehörig, einstufen kann. Die Formen *stieß* und *kreuzten* würden nach dem Inzidenz-Schema dem erzählerischen Vordergrund angehören, hätten also keine Imperfekt-Funktion. Nach der Erklärung von Weinrich (1994: 158ff.) könnte nur die Form *kreuzten* dem erzählerischen Vordergrund zugerechnet werden<sup>19</sup>. Aus textlinguistischer Sicht, das heißt aus Sicht des Gesamtzusammenhangs bzw. unter Berücksichtigung der gesamten Erzählsituation (vgl. Weinrich 1994: 10), würden aber alle drei Verbformen (*kreuzten*, *floh* und *stieß*) dem erzählerischen Hintergrund angehören, hätten also Imperfekt-Charakter. Als Einführung in diese Problematik eignet sich die Präsentation des Pollakschen Inzidenz-Schemas (vgl. Jodl 2005: 75), wobei folgendes, nicht-literarisches Textbeispiel in Form einer Übersetzungsübung die Unterschiede zwischen romanischem und deutschem Tempussystem noch besser deutlich machen könnte:

(14a) *Als ich klein war, verbrachte ich die Winterferien immer bei meinen Großeltern. Wir fühlten uns in deren kleinem Haus sehr wohl, vor allem, wenn es schneite. Wir bekamen auch viel Besuch. Einmal, an einem Sonntag, kam mein Onkel. Er brachte mir etwas Schönes mit.*

Wird also, wie die Overmannsche Definition dies vorsieht, im muttersprachlichen Deutsch-Unterricht von der Existenz einer Form Imperfekt ausgegangen, so besteht auf jeden Fall das Risiko, dass die Lernenden die Gleichung aufstellen "immer wenn dt. Impf., z.B. *er kam*, dann auch frz. Impf. *il venait* oder ital. Impf. (*egli veniva*", wobei aber eben genauso gut *il vint* bzw. (*egli venne* (bzw. sogar *il est venu/egli è venuto*) notwendig sein kann. Dies wirkt sich vor allem beim freien Sprechen oder bei Hin-Übersetzungsübungen negativ aus: Bei den beiden letzten kursiv gesetzten Formen von Bsp. (14a), **kam** und **brachte**, können in der romanischen Zielsprache KEINE Imperfekt-Formen verwendet werden. Wenn also für die Lernenden die Sachlage hinsichtlich eines bestimmten grammatikalischen Phänomens in der Ausgangssprache schon nicht klar fassbar ist, wird das entsprechende lernersprachliche Phänomen auch nicht so dargestellt werden können, dass es begriffen werden könnte (vgl. Weinrich 1994: 91 bzw. Andersen 1994: 3). Unser alternativer Vorschlag - und hier kommt wiederum unser Anspruch, glottologisches Wissen in den Sprachunterricht einzubringen, ins Spiel - geht dahin, den Lernenden klar zu machen, dass es die Dichotomie<sup>20</sup> (romanisches) Perfekt versus (romanisches) Imperfekt in dieser

19 Wie immer man die Funktionsverteilung auch vornehmen mag - allein vom zeitlichen Verhältnis der Handlungen untereinander gesehen (Sprechperspektive, vgl. Weinrich 1994: 56ff.) wird immer ein Abstand bestehen zwischen *kreuzten* und *stieß* auf der einen und *floh* auf der andere Seite.

Form im Deutschen nicht gibt (vgl. auch Overmann 2000) und dass man beim Herstellen von Analogien Vorsicht walten lassen muss. Auch hier bietet sich wieder die Möglichkeit, im Unterricht den kommunikationsorientierten Standpunkt aufzugreifen, und die Frage zu stellen, welche Wege das Deutsche kennt, die Idee von Imperfektivität sprachlich darzustellen, etwa über Adverbien oder periphrastische Konjugationen. Kontrastives Lernen bzw. Unterrichten kann also auch bedeuten, die Vergleichsbasis (in unserem Falle Deutsch) verlassen zu müssen, um der jeweils unterrichteten Sprache im Hinblick auf ein bestimmtes Phänomen gerecht werden zu können: Das Deutsche und das Englische haben für die Idee von Dauer keine eigenen **Formen** (wie das **Imperfekt** des Lateinischen oder der romanischen Sprachen) im eigentlichen Sinne, deshalb gibt es im Englischen diese Formenbezeichnung konsequenterweise gar nicht. Wie es im Deutschen die neutrale Bezeichnung Präteritum für die einteilige Vergangenheit *er machte, er tat* etc. gibt bzw. geben sollte, gibt es im Englischen die Form/Bezeichnung *past tense* (*he made, he did* etc.). Aber auch das Englische und das (Standard<sup>21</sup>-)Deutsche decken sich in dieser (und manch anderer tempusbezogener) Hinsicht nicht ganz, denn das Englische verfügt durch die Existenz von Verlaufsformen/*continuous forms* dann doch über die Möglichkeit, die Idee von Dauer über eine von den *past tense*-Formen geschiedene, eigene Form, im Prinzip eine Ersatzform, auszudrücken. Das Deutsche hingegen greift hierbei auf Adverbien zurück. Ein weiterer Unterschied zwischen den englischen und deutschen Vergangenheitsformen besteht somit darin, dass die Form *past tense* hauptsächlich die Idee des Abgeschlossenseins (Aorist, lat. Perfekt) beinhaltet und man im Falle der Versprachlichung der Vorstellung von Dauer auf die Verlaufsformen zurückgreifen kann, während die Form deutsches Präteritum wie gesagt auch die Funktion Imperfekt abdecken muss. So wie das Englische die Möglichkeit hat, über die Verlaufsformen die Idee von Dauer in ganz eigener Weise auszudrücken, haben die romanischen Sprachen und das Lateinische die Möglichkeit, dies über die genuinen Imperfektformen zu tun. Das Standarddeutsche hat keine dieser direkten Möglichkeiten, wenn man voraussetzt, dass die in 21 genannten Fälle als nicht Standarddeutsch zu werten sind. Genau so, wie Waiblinger (2000) bei seiner Latein-Wortschatzarbeit zuerst das Konzept (den

20 In den romanischen Sprachen ist die Dichotomie in Wahrheit eine Trichotomie, insofern als das Perfekt durch zwei Formen darstellbar ist, nicht nur durch eine: einerseits durch den direkten Nachfolger des lateinischen Perfekts, etwa von (*ego*) *fecit* → französisch *je fis* oder italienisch (*io*) *fecit* oder andererseits durch die Nachfolger der schon im Lateinischen vorhandenen Innovation vom Typ (*ego*) *habeo factum* → französisch *j'ai fait* oder italienisch (*io*) *ho fatto*, vgl. Jodl (2005).

21 Von Standarddeutsch sprechen wir hier deshalb, weil in bestimmten Substandardvarietäten des Deutschen (z.B. Rheinland) eine Art Verlaufsform zu bestehen scheint: "Wir kamen da an [Form Präteritum mit Funktion Aorist/lat. Perfekt] und alle waren am Singen [eigene Form für Idee Imperfekt, Dauer]" etc. Ob "am Singen sein" nicht doch auch Teil der Standardsprache sein kann, muss hier dahingestellt bleiben.

Begriff, das Faktum) und dann die Vokabel vermitteln möchte, würden wir bei der Tempus-Vermittlung, etwa hinsichtlich des Französischen, vom didaktischen Aufbau her zuerst erzählen, dass es bei der Darstellung von etwas Vergangenen wichtig sein kann zu kennzeichnen, was zum erzählerischen Vordergrund gehört und was zum Hintergrund. Manche Sprachen wie das Lateinische und die romanischen Sprachen können dies eben durch eigene Verbformen ausdrücken, manche nicht, wie das im Deutschen der Fall ist<sup>22</sup>.

Erst wenn bei den Lernenden ein Gespür dafür geweckt ist, das romanische Imperfekt als etwas von deutschen Vergangenheitstempora Unabhängiges zu sehen, kann man darangehen, das Wesen und die sich den Lernenden stellenden Probleme des romanischen Phänomens von innen zu beleuchten (vgl. Jodl 2005: 77ff.). Konkret auf die Unterrichtssituationen bezogen würde das aber verlangen, dass die unterrichtende Person entweder im Fremdsprachen-Unterricht auf die spezielle Problematik des Deutschen eingeht, oder umgekehrt im Deutsch-Unterricht darauf verwiesen wird, dass die Tempus-Problematik in anderen Sprachen eine andere Dimension hat. Beide Möglichkeiten setzen hinsichtlich der Qualifikation der Lehrkräfte interdisziplinäres Wissen voraus.

## 5. Tempus und Modus

Wir haben oben, Abschnitt 2., schon die Varianten (1) *Wenn der Bus jetzt käme*, ... und (2) *Wenn der Bus jetzt kommen würde*, ... erwähnt und zusätzlich über das Beispiel *möchten* als Infinitiv das Problem angesprochen, dass der Umgang mit dem Phänomen Konjunktiv (zu dem ja auch *möchten* gehört) offensichtlich Schwierigkeiten bereitet. Was in diesem Zusammenhang den Schulunterricht angeht, so kann auch die Behandlung dieses Themas über die Einbeziehung des Aspekts Form versus Funktion erleichtert werden. Auch das bereits oben (vgl. FN 4) angesprochene Phänomen, dass Sprachen über verschiedene Encodierungsmöglichkeiten verfügen - bei (1) und (2) über die Kriterien synthetisch versus analytisch zu veranschaulichen - könnte in diesem Zusammenhang nochmals thematisiert werden.

Aus Schülersicht fällt das Thema Konjunktiv, das ja das Erlernen von Verbformen voraussetzt, unter die Rubrik Zeiten. Selbstverständlich ist dies nur ein Teil der "Wahrheit". Als Einstieg in das Thema bietet sich diese Auffassung aber an: So kann man einleitend darauf verweisen, dass das Phänomen Zeiten den Lernenden ja schon länger bekannt ist, dann jedoch einen neuen Gesichtspunkt hervorheben, aus dem sich ergibt, dass jede unter Verwendung eines bestimmten

<sup>22</sup> Gemäß Weinrich (1994: 157ff.) hat das Deutsche eine Ersatzmöglichkeit über die Position des Verbs im Satz.

Tempus gemachte Aussage zusätzlich auf zwei Arten und Weisen dargestellt werden kann: als gegeben / sicher / real und als nur gewünscht / unsicher / unreal. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist diese Art der Darstellung inzwischen als zu stark vereinfachend und überholt zu sehen, vom didaktischen Standpunkt aus hat sie aber, eben aufgrund ihres vereinfachenden Charakters, ihre Vorteile. Diese traditionelle Art der Einführung (die - im muttersprachlichen Deutsch-Unterricht - vermutlich viel zu selten eingesetzt wird) wäre dann wie folgt zu erweitern:

a.) Zu den Formen:

Zeitstufe: Gegenwart	
Art der Sachverhalts-Darstellung: SICHER → Indikativ (15) Dein Reich kommt.	Art der Sachverhalts-Darstellung: UNSICHER → Konjunktiv (16) Dein Reich komme.

b.) Zu den Funktionen:

Hier im **Hauptsatz** wird sehr schön deutlich, dass der Konjunktiv *komme* gegenüber dem Indikativ *kommt* einen Wunsch ausdrückt: Das tatsächliche Eintreffen des angesprochenen Sachverhalts ist noch nicht sicher, wobei es hier selbstverständlich um den streng grammatikalischen und nicht um den religiösen Standpunkt geht. Bei der Zeitstufe Präsens bleibend kann dann ins Spiel gebracht werden, dass der Konjunktiv I (Präsens) im **Nebensatz**, zusätzlich zu der veralteten Anwendung des Ausdrucks eines Wunsches, siehe unten (22) und (23), hauptsächlich die Funktion hat, einer berichtenden Person die Möglichkeit zu bieten, selbst neutral zu bleiben. Ein Nachrichtensprecher wird daher sagen:

(17) *Mehrere Oppositionspolitiker hingegen sind der Ansicht, Regierungschef XY komme nur zu dem Treffen, um seinen Standpunkt zu verteidigen.*

Wechseln wir zur

Zeitstufe: Vergangenheit	
Art der Sachverhalts-Darstellung: SICHER → Indikativ (18) Dein Reich kam.	Art der Sachverhalts-Darstellung: UNSICHER → Konjunktiv (19) Dein Reich käme.

Schon an dieser Stelle - im **Hauptsatz** - merken wir, dass wir zwar vom eingeführten Prinzip her die Formen auch in dieser Zeitstufe bilden können. Was eine sinnvolle Anwendung, das heißt das Ausstatten der Formen mit Funktionen angeht, so kommen wir hier ohne das Ausweichen auf eigentlich sprachwissenschaftliche Erklärungen nicht weiter. Dies zeigt auch die Anwendung im **Nebensatz**:

(20) *Mehrere Oppositionspolitiker hingegen waren der Ansicht, Regierungschef XY käme nur zu dem Treffen, um seinen Standpunkt zu verteidigen.*



Was ist hier passiert? Könnte in diesem Fall nicht genauso gut die Form *komme* statt *käme* stehen? Also:

(21) *Mehrere Oppositionspolitiker hingegen waren der Ansicht, Regierungschef XY komme nur zu dem Treffen, um seinen Standpunkt zu verteidigen.*

Zeichnen wir zur Klärung dieser Frage die ursprüngliche funktionelle Verteilung der beiden Konjunktiv-Formen kurz nach. Tatsächlich war die funktionelle Verteilung der Formen bzw. auch die Art ihrer Anwendung in älteren Sprachstufen des Deutschen eine andere:

(22) *Der Mensch will, dass Gottes Reich komme.*

(23) *Der Mensch wollte, dass Gottes Reich käme.*

Sie entspricht zwar von der Art der Anwendung der Konjunktiv-Formen und von der Einhaltung der Zeitenfolge (*consecutio temporum*) her gesehen noch dem Lateinischen oder auch den romanischen<sup>23</sup> Sprachen. Im heutigen Deutsch sind die Funktionen dieser Konjunktiv-Formen aber etwas anders verteilt:

Zum Konjunktiv I (Präsens):

Im **Hauptsatz** wird dieser, außer in Befehlsformen<sup>24</sup> wie z.B.

(24) *Sei still!*

(25) *Komm(e) her!*

oder in erstarrten Wendungen wie

(26) *Komme was wolle!*

gar nicht mehr verwendet. Im **Nebensatz** (im Rahmen der indirekten Rede) kommen die Formen, wie oben gezeigt, noch vor. Der Sprachgebrauch hat aber im Laufe der Zeit andere Anwendungsregeln, also Funktionen, festgelegt: Die Funktion Ausdrücken eines Wunsches - bei (22) noch gegeben - fällt ganz weg. Übrig bleibt der Bereich neutrales Berichten, allerdings mit folgenden Einschränkungen:

I) Diese Art der Anwendung findet sich nur<sup>25</sup> noch in der gehobenen Schriftsprache.

II) Im Rahmen der im Deutschen allgemein extrem eingeschränkt vorhandenen *consecutio temporum* ist die Zeitstufe Gegenwart auf Vergangenheitsituationen ausgeweitet worden, das heißt eine reine Gegenwartsform hat eine Vergangenheitsfunktion übernommen:

(21) *Mehrere Oppositionspolitiker hingegen waren der Ansicht, Regierungschef XY komme nur zu dem Treffen, um seinen Standpunkt zu verteidigen.*

Auch zur Zeitstufe Vergangenheit gibt es in Bezug auf Funktionsverände-

23 Das "neuere" Neufranzösisch macht hinsichtlich der Beachtung der *consecutio temporum* eine Ausnahme.

24 Die Befehlsformen (Imperative) werden hier nach dem Prinzip Form = Konjunktiv und Funktion = Imperativ genannt.

25 Um genau zu sein, müsste hier eine bestimmte deutsche Dialektgruppe, nämlich das Schwäbisch-Alemannische, als Ausnahme genannt werden.

rungen Interessantes zu sagen: Hier ist festzustellen, dass die Formen *käme*, *wäre*, *stünde*<sup>26</sup> usw., die streng genommen alle zur Zeitstufe Vergangenheit gehören, sich einen ganz bestimmten Bereich der Gegenwart erobert haben - den des Irrealen, der meist durch die Konjunktion *wenn* eingeleitet wird:

(1) *Wenn der Bus jetzt käme, ....*

statt - wie zu erwarten gewesen wäre -

(27) *\*Wenn der Bus jetzt komme, ...*

Nachdem die Sprachanwender, also die Sprecher, dem eigentlichen Konjunktiv der Vergangenheit auf diese Weise seine Vergangenheitsbedeutung "genommen haben", brauchen sie einen neuen Weg, eine Vergangenheitsform zu bilden. Dies geschieht über die Hilfsverben *haben* und *sein*, die den Lernenden auch sonst schon als Elemente zur Bildung von Vergangenheitszeiten bekannt sind:

(28) *Wenn der Bus vor 10 Minuten gekommen wäre, dann ...*

Doch das Konjunktiv-Thema ist so noch nicht abgeschlossen, denn der Fall (1) führt uns auf das Thema Variation, siehe oben (1) und (2), zurück: *käme* versus *kommen würde*. Über die soeben gewählte Formulierung "die Sprachanwender, also die Sprecher, [haben] dem eigentlichen Konjunktiv der Vergangenheit [...] seine Vergangenheitsbedeutung genommen" haben wir wieder eine sprachwissenschaftliche Erklärung mit einem didaktischen Problem in Verbindung gebracht: Es liegt in der Natur der Sprache, dass ein von allen Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft anerkannter Sprachgebrauch<sup>27</sup> nach und nach Umdeutungen<sup>28</sup> erfahren kann, so dass er sich plötzlich auch für andere Anwendungen eignet, also eine neue Funktion übernehmen kann. Ursprünglich war die Form *würde kommen* nur als eine Art Konjunktiv Futur (auch: Zukunft der Vergangenheit, als Form Konditional I genannt) anwendbar:

(29) *Er sagte letzten Monat, er würde zu dem Fest nächste<sup>29</sup> Woche kommen.*

Zum Zeitpunkt der Aussage ("letzten Monat") war die Teilnahme an einem in der Zukunft stattfindenden Fest zwar geplant, aber das Phänomen Zukunft zeichnet sich nun einmal dadurch aus, dass so gut wie keine sicheren Vorhersagen über sie getroffen werden können. Somit hat alles, was auf sie bezogen gesagt wird, zunächst als unreal oder unsicher zu gelten. Die Idee des Irrealen, die der futurischen Form *würde kommen* innewohnt, ist also beim irrealen Satzgefüge von den Sprechern auf die Gegenwart übertragen worden, siehe Bsp. (2):

26 Auf das Verhältnis dieser Formen zum Konditional I, also *würde kommen*, *würde sein*, *würde stehen*, die sozusagen einen Konjunktiv Futur der Nachzeitigkeit darstellen, wird unten noch eingegangen.

27 Vgl. zum Begriff Norm Koch (1988).

28 Hier spricht man vom Vorgang der Grammatikalisierung, vgl. allgemein Neumann-Holzschuh & Lang (1999).

29 Der Ordnung halber sei hier erwähnt, dass diese Aussage vom gegenwärtigen Standpunkt aus gemacht wird (Zeitverhältnis/Zeitstufensystem: Gleichzeitigkeit), daher ist die Zeitangabe *nächste Woche* hier, trotz indirekter Rede, korrekt. Somit dürfen die bei Nachzeitigkeit notwendigen alternativen Zeitangaben wie *folgende Woche* oder *die Woche danach* etc. hier nicht angewendet werden.

(1) Wenn der Bus **jetzt** käme, ... = (2) Wenn der Bus **jetzt** kommen würde, ...

In beiden Fällen beziehen wir uns auf die Gegenwart und doch sind beide Verbformen, sowohl *käme* (= Konjunktiv II, also Präteritum, in Anlehnung an seine jetzt präsentische Bedeutung ab hier Konjunktiv Irrealis Stufe 1 genannt) als auch *würde kommen* (Futur der Vergangenheit) von ihrer eigentlichen Zeitstufe her **kein** Präsens<sup>30</sup>. Wie auch immer - aktuell gelten die Varianten (1) und (2), wobei die Variante (1) dabei ist, an Aktualität abzunehmen. In welchem Zusammenhang die Ausweitung der *würde*-Formen mit der Ablehnung bestimmter Irrealis-Formen wie z.B. *wenn er nach England führe, wenn er dort stünde* etc. einhergehen, wird auch die Sprachwissenschaft nicht ganz genau sagen können. Was bezüglich dieser Ausweitung jedoch auf jeden Fall als Faktor gesehen werden kann, ist die Tatsache, dass bei den sogenannten schwachen (also regelmäßigen) Verben die Form Konjunktiv Irrealis Stufe 1 und die Form des Indikativ Präteritum GLEICH aussehen:

(30) **Wenn** Anna das Buch gleich **jetzt** kaufte, würde das ihrer Mutter gefallen.

(31) **Als** Anna **letztes Jahr** das Buch kaufte, gefiel das ihrer Mutter.

Insofern sollte als Erklärungsansatz hier wieder die bereits oben referierte Sichtweise Martinets und die Beschreibung der Gründe, weshalb es in der Entwicklung von Sprachen immer wieder vorkommt, dass synthetische durch analytische Formen ersetzt werden, in Frage kommen.

Alles in allem haben wir es bei diesem Thema also mit einem enormen Formen- und Funktionsreichtum zu tun. Wie geht man damit um als jemand, der sprachliche Regeln zu vermitteln bzw. sprachliche Regeln zu lernen hat? Dass den Lernenden in diesem Zusammenhang der Hinweis gegeben werden sollte, dass Variation zur Natur des Phänomens Sprache bzw. zur Sprechfähigkeit gehört, ist oben schon gesagt worden. In einem weiteren Schritt muss man aber auch darauf verweisen, dass es - zur leichteren Orientierung im Dschungel der Möglichkeiten - Regeln gibt, die jeweils einem bestimmten *status quo* entsprechen. Im Falle des deutschen Irrealis bietet es sich an, auf einen - nur in älterem Neuhochdeutsch relativ gut etablierten - Gebrauch zurückzugreifen. Das Erarbeiten genau dieses Sachverhalts in der Muttersprache hat den Vorteil, dass dadurch Kenntnisse vermittelt werden, die ein leichteres Erlernen analoger Ausdrucksweisen in verschiedenen Fremdsprachen ermöglichen:

Englisch: (32) *If I bought this book right now, my mother would be glad.*

Französisch: (33) *Si j'achetais [alt: si j'achetasse] ce livre tout de suite, ma mère serait contente.*

30 Die Form des Konjunktiv Präsens würde ja lauten, vgl. Beispiel (27): \*Wenn der Bus jetzt komme, ... Aber wie bereits erwähnt, hat der Konjunktiv Präsens diese Funktion verloren (siehe oben).

Italienisch: (34) *Se io comprassi questo libro adesso, mia madre sarebbe contenta.*

Portugiesisch: (35) *Se eu comprasse este livro agora, a minha mãe ficaria contente.*

Spanisch: (36) *Si yo comprase/comprara este libro ahora, mi madre estaría contenta.*

Wenn man die folgende - wie gesagt inzwischen etwas "künstlich"<sup>31</sup> gewordene - Regel "Im irreal gedachten *wenn*-Satz (Nebensatz) stehen traditionellerweise immer die Formen Konjunktiv Irrealis Stufe 1, also *käme, stünde, führe, wüsste, wäre, hätte* etc., im Hauptsatz hingegen die *würde*-Formen (= Konditional I)" für das irreal Satzgefüge im Deutschen aufstellt, hat das den Vorteil, dass dann auch die für das Englische geltende Regel "Im irreal gedachten *if*-Satz steht kein<sup>32</sup> Konditional" leichter zu verinnerlichen sein wird. Also:

(37) *Wenn der Bus jetzt käme, würde ich froh sein.*

(38) *If the bus came now, I would be glad.*

Diese Regel ist aber nur als zusätzliche Erklärung gedacht, die das Phänomen von der Entwicklungsseite her beleuchten soll, um den Lernenden zu zeigen, dass das Deutsche sich nicht immer anders verhalten hat, als die von ihnen zu erlernenden Fremdsprachen. Als von den Lernenden tatsächlich zu verinnerlichende, alternative Vorgabe ist hinsichtlich dieses Problems aber die Information zu sehen, dass Hilfs- und Modalverben immer im Konjunktiv zu verwenden sind, in allen anderen Fällen die *würde*-Formen, vgl. Dreyer & Schmitt (1996: 259). Auch in diesem Zusammenhang könnte man wieder sprachwissenschaftliche Zusatz-Informationen geben: Hilfs- und Modalverben sind hoch frequent, was auch immer für deren Konjunktiv-Irrealis-Formen gegolten hat. Je

31 Gemäß Hoberg & Hoberg (1988: 129, §144) darf die Konditional-Form (oder *würde*-Form) im Hauptsatz des irrealen Satzgefüges genauso stehen wie der Konjunktiv: "Wenn ich Zeit hätte, käme ich mit (oder würde ich mitkommen)", vgl. auch Duden (2005, S. 523f., §750). Man kann das Prinzip, Konjunktiv oder Konditional nur nach dem Klang der jeweiligen Form zu wählen (Konjunktiv veraltet ja/nein), also auch verlassen und die Regel, die z.B. für das Englische generell gilt (vgl. zum Amerikanischen unten, FN 32) für das Deutsche als Hilfsregel aufstellen, wobei die Bezeichnung Hilfsregel nicht immer angebracht ist, denn in bestimmten Varietäten des Deutschen war/ist dies keine Hilfsregel, sondern die Norm.

32 In diesem Zusammenhang sollte man den Schülern gegenüber aber auch erwähnen, dass es *if*-Sätze mit Konditional gibt: Das sind dann *if*-Sätze, in denen ein höflicher Wunsch ausgedrückt wird (und would eher *wollte(n)* bedeutet statt *würde*) oder aber solche, in denen *if* die Bedeutung von "ob" hat (indirekte Rede), wie etwa: *He asked me if I would come.* In letzterem Fall geht es also nicht um ein irreal Satzgefüge, sondern um die Regeln der Zeitenfolge. Wie bereits erwähnt, haben wir es bei dieser *would*-Form mit einem Futur der Vergangenheit zu tun. Um ganz genau zu sein: Inzwischen gibt es auch irreal gedachte *if*-Sätze mit *would*-Verbformen. Diese gehören aber dem, zumindest britischen, Substandard an. Im amerikanischen Englisch ist das Sprachempfinden gegenüber Sätzen wie *\*?I would be glad if I would have a lot of money* anscheinend schon toleranter (wohl unter dem Einfluss der eingangs dieser FN genannten Wunschsätze). Hier haben wir es mit einem zur Ausbreitung der deutschen -Formen analogen Vorgang zu tun.

häufiger eine Form vorkommt, je gebräuchlicher sie also ist, desto weniger ist sie in Gefahr, durch eine andere Form ersetzt zu werden.

Hinsichtlich der eben genannten, hauptsächlich zur Erläuterung der Sprachentwicklung eingeführten Hilfsregel muss aber noch darauf hingewiesen werden, dass deren Sinn auch darin bestehen kann, gemäß der hier propagierten fachübergreifenden Vorgehensweise deutlich zu machen, vgl. die Beispiele (38) und (40), dass das Englische ebenfalls Konjunktiv-Irrealis-Formen hat. Nur hat die Form, die beim Irrealis der Gegenwart (hier: *came*) gebraucht wird, eben die gleiche Gestalt wie die Form *past tense*, Indikativ, somit *came* versus *came*. Das Englische hat nicht die phonetischen Möglichkeiten *came* und *came* zu trennen, so wie *kam* und *käme* phonetisch getrennt sind. Eine einzige Ausnahme gibt es, die man den Schülern präsentieren sollte, nämlich *was* versus *were*, analog zu dt. *war* versus *wäre*:

(39) *Last year, I was in Paris* (Indikativ Past Tense).

(40) *If right now I were a rich man, I would ...* (Konjunktiv Irrealis Stufe 1).

In Anlehnung an das im Vorangegangenen immer wieder Erwähnte muss aber zu Beispiel (40) gesagt werden, dass die Form *were* in *if I were* vom Gebrauch her immer stärker in den Hintergrund tritt, zugunsten von *was* (also: *If I was* statt *if I were*, jedoch noch nicht *\*?If I would be*). In der Mehrzahl der Fälle sieht man im Englischen den Unterschied zwischen Indikativ *past tense* und Konjunktiv Irrealis von der Form her jedoch nicht. Das kommt aber auch im Deutschen oft vor, und zwar - wie gesagt - bei allen schwachen Verben:

(41) *Vor drei Jahren passierte das Unglück.*

(*passierte* = Indikativ Präteritum, also Vergangenheit)

(42) *Wenn jetzt, in diesem Moment, ein Unglück passierte, dann würde die Feuerwehr gleich zur Stelle sein.*

(*passierte* = Konjunktiv Irrealis Stufe 1, also Gegenwart)

Prinzipiell kann auch bezüglich des Englischen erwähnt werden, dass der in dieser Sprache - wenn auch nur rudimentär - so aber doch existente Konjunktiv in allen Zeitstufen vorkommt, analog zum Deutschen. Für die hier noch nicht besprochene Zeitstufe Präsens sei folgendes Beispiel gegeben:

(43) *At the moment, it is most important that this note be written immediately*<sup>33</sup>.

Hinsichtlich des irrealen Satzgefüges im Deutschen kann es sich wie gesagt lohnen, den Lernenden zunächst das starre und vom Gebrauch her überholte Muster von "im *wenn*-Satz Konjunktiv Irrealis Stufe 1, im Hauptsatz Konditional I" an die Hand zu geben. Es muss dann aber auch erwähnt werden, dass einzig und allein das Sprachgefühl entscheidet, wie Konditional und Konjunktiv Irrealis auf die Satzteile (also *wenn*-Satz oder Hauptsatz) verteilt werden. Somit ist ein Satz

<sup>33</sup> Vgl. allgemein Ohlhaut (2004).

wie

(44) *Wenn er jetzt/morgen nach München führe, würde alles in Ordnung sein.*

inzwischen indiskutabel, obwohl er der oben aufgestellten Hilfsregel (siehe auch FN 31) genau entspricht. Um sich der aktuellen Norm entsprechend auszudrücken, muss man auf

(45) *Wenn er jetzt/morgen nach München fahren würde, wäre alles in Ordnung.*

ausweichen. Wie man sieht, kann dabei sogar die genaue Umkehrung der bisher beachteten Hilfsregel eintreten. Ihr Erlernen ist aber wie gesagt im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht dennoch sinnvoll: Sie bietet ein Grundgerüst, von dem (in der Muttersprache Deutsch) bei Bedarf und gemäß Sprachgefühl abgewichen werden kann. Für die Methodik im fachübergreifend angelegten muttersprachlichen Deutsch-Unterricht bedeutet all dies, dass die Deutsch-Lehrkraft zumindest auf die Verhältnisse im Englischen eingehen können sollte. Dies dürfte von der Konzeption der Deutsch-Lehrstudiengänge her gesehen aber kein Problem darstellen. Umgekehrt sollten Englisch-Lehrkräfte mit den entsprechenden Verhältnissen im Deutschen umgehen können.

Auch für das Erlernen des irrealen Satzgefüges im modernen Neu-Französisch oder im Spanischen, Portugiesischen oder Italienischen ist das für das Deutsche aufgestellte Hilfsmuster von Vorteil, wobei dieses auf die drei letzteren Sprachen 1 : 1, also ohne Einschränkungen, übernommen werden kann, vgl.

Italienisch: (34) *Se io comprassi questo libro adesso, mia madre sarebbe contenta.*

Portugiesisch: (35) *Se eu comprasse este livro agora, a minha mãe ficaria contente.*

Spanisch: (36) *Si yo comprase/comprara este libro ahora, mi madre estaría contenta.*

Von den prinzipiellen Unterrichtsbedingungen her gesehen wird bei speziell diesen fachübergreifenden Verweisen an die Schüler von den jeweiligen Italienisch-, Spanisch- oder Portugiesisch-Lehrkräften erwartet, dass sie über die Verhältnisse im Deutschen informiert sind. Die im vorliegenden Beitrag propagierte Vermittlung von bestimmten sprachwissenschaftlichen Kenntnissen im Schulunterricht, die eine allgemeine Sensibilisierung für den Umgang mit grammatikalischen Formen und sprachlicher Variation zur Folge haben sollte, ermöglicht auch einen erleichterten Umgang mit einzelsprachlichen Detailproblemen. Jemand, der von seiner Muttersprache her in dieser Weise geschult ist, wird den spanisch-spezifischen Unterrichtsinhalt "der Irrealis der Gegenwart hat zwei Formen, die auf *-(a)se* und die auf *-(a)ra* leichter verstehen:



Man braucht nur darauf zu verweisen, dass die eigentliche Irrealis-Form die auf *-(a)se* ist (analog zu deutsch: "führe, stünde, käme" etc.) und dass die *-(a)ra*-Formen eigentlich reine Plusquamperfekt-Formen sind, und zwar die aller ursprünglichsten: die direkten Nachfolger aus dem Lateinischen, siehe lat. *fuera* = span. *fuera*<sup>34</sup>. So wie im Deutschen die echten Irrealis-Formen mit der Zeit durch die *würde*-Formen (eigentlich Zukunft der Vergangenheit) ersetzt werden konnten, so haben die *-(a)ra*-Formen (eigentlich Plusquamperfekt) nach und nach die *-(a)se*-Formen (echter Irrealis) ersetzt.

Die eben angesprochene Sensibilisierung für das Phänomen sprachliche Variation in der Muttersprache hat einen zusätzlichen positiven Effekt: Fremdsprachen wirken plötzlich weniger fremd, weil einem bewusst wird, dass das, was einem Lernenden als vielleicht lästige fremdsprachliche Besonderheit erscheinen muss, die man einfach nicht verstehen kann, in der Muttersprache auch existiert.

Das für das Spanische Gesagte gilt auch für das Französische, denn hinsichtlich dieser Sprache wäre ebenfalls hervorzuheben, dass eine Neuverteilung von Funktionen auf Formen stattgefunden hat, vgl.

(46) *Si je travaillais plus, mes parents seraient très contents.*

Das Imperfekt Indikativ hat hier die Funktion des Imperfekt Konjunktiv (*Subjonctif de l'Imparfait* = u.a. Irrealis der Gegenwart) übernommen. Die durchaus korrekte Variante zu (46), vgl.

(47) *Si je travaillasse plus, mes parents seraient très contents.*

die ganz den in (34) - (36) präsentierten Verhältnissen entspricht, ist vollkommen veraltet, vgl. auch Bsp. (33), und kommt nur noch in gehobenem Literatur-Französisch vor.

Zum Deutschen zurückkehrend wollen wir folgende Zusammenfassung zum Thema Konjunktiv anbieten, die auch den Schülern an die Hand gegeben werden sollte:

I) Mit den echten Konjunktiven *er komme* und *er käme* konkurriert oft die Form *er würde kommen*.

II) Die korrekte Funktionsaufteilung kann wie folgt kurz zusammengefasst werden:

a) *er komme* (Konjunktiv I, Präsens) nur in der indirekten Rede, um als berichtende Person neutral bleiben zu können<sup>35</sup>. Die Verwendung ist auf ein

34 Auf literarischem Sprachniveau findet diese Form noch heute in ihrer ursprünglichen Funktion (Plusquamperfekt) Anwendung. Wenn im Spanisch-Unterricht literarische Originalwerke behandelt werden, wird man auf diesen Sachverhalt ohnehin verweisen müssen.

35 In manchen grammatikalischen Personen besteht zwischen Indikativ Präsens und Konjunktiv Präsens Formgleichheit (z.B. in der 1. Pers. Sing.): *Er sagt, ich komme nur, um...* (im Gegensatz zur 3. Pers. Sing. Indikativ Präsens: *Er kommt* versus Konjunktiv Präsens: *Er komme*). In solchen Fällen darf z.B. bei der 1. Pers. Sing. *käme* als Ersatzform genommen werden.

ausgesprochen hohes Sprachniveau beschränkt. In einem Schüler-Aufsatz (oder auch sonst im schriftlichen Bereich) wäre durchaus die *würde*-Form als Ersatzform denkbar, der Konjunktiv Irrealis Stufe 1 (*er käme*) findet sich in diesem Zusammenhang zwar auch, sollte aber eher vermieden werden.

b) *er käme* (Konjunktiv Irrealis Stufe 1) nur im irrealen Satzgefüge, traditioneller- oder puristischerweise (siehe oben) im *wenn*-Satz. Sollte die Irrealis-Form (z.B. "wenn er führe ...") veraltet klingen, wird die *würde*-Form (Konditional I) als Ersatzform verwendet. Umgekehrt kann das bei bestimmten Verben auch für das Konditional gelten<sup>36</sup>.

c) *er würde kommen* vorzugsweise im Hauptsatz des irrealen Satzgefüges und als Futur der Vergangenheit in der indirekten Rede.

Allgemeine Anmerkung:

Die Regeln a.) bis c.) stellen ausschließlich die puristische Sprachauffassung dar. Wir haben gesehen, dass beim freien Formulieren Varianten verwendet werden können bzw. sogar müssen. Ziel der Vermittlung dieser Regeln ist, den Lernenden ein Orientierungsgerüst an die Hand zu geben, so dass sie mit Fällen, die ihnen beim freien Formulieren Probleme bereiten, autonom umgehen und die Probleme selbst lösen können. Nicht zu vergessen ist hierbei der Standpunkt, dass - was speziell die Konjunktiv-Irrealis-Formen angeht - diese nur für Modal- und Hilfsverben verwendet werden sollen, in allen anderen Fällen *würde* + Infinitiv, vgl. Dreyer & Schmitt (1996: 259).

## 6. Etymologische Schreibungen

Wir haben oben angesprochen, dass die Lernenden den Fremdsprachen oft mit einem unnötig großen inneren Abstand gegenüberstehen, weil sie den Eindruck haben, alles, was überhaupt zu erlernen ist, sei im wahrsten Sinne des Wortes fremd. Ein unter Schülern oft kolportiertes Cliché lautet etwa "die Fremdsprache XY, die da erlernt werden soll, ist unglaublich schwer, z.B. schreiben die ja ganz anders, als sie sprechen, da ist Deutsch viel leichter". Solche inneren Einstellungen, die nur einen kleinen Teil des Sachverhalts widerspiegeln, können sich aber negativ auf den Lernerfolg auswirken. Somit wäre es auch hier wichtig, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass es die am z.B. Englischen oder Französischen kritisierten Schwierigkeiten in der Graphie ja auch im Deutschen gibt (und zwar nicht nur aus Sicht von Nicht-Muttersprachlern):

36 Das heißt, dass die *würde*-Form, vor allem der Verben *haben, sein* und *werden* (als Vollverb, z.B. *Der Himmel wird schwarz.*), selbst im Hauptsatz nicht normgerecht klingt, so dass diese dann durch den Konjunktiv Irrealis Stufe 1, also *hätte, wäre* und *würde* (*Der Himmel würde schwarz, wenn ...* statt *Der Himmel würde schwarz werden, wenn...*) ersetzt werden. Speziell beim Beispiel *werden* als Vollverb entscheidet aber wieder das Sprachgefühl bzw. die Stilebene.

Es ist allgemein bekannt, dass es die dialektale (nieder- bzw. plattdeutsche) Form *ik* für *ich* gibt. Hier ist es sehr leicht, in einer an die Aufnahmefähigkeit der Lernenden angepassten Weise auf die Sprachgeschichte des Deutschen einzugehen und ihnen klar zu machen, dass *ik* die ursprünglichere Form darstellt (wie man etwa am Niederländischen zeigen könnte, das heute noch *ik* hat, weil es sich in dieser Hinsicht konservativ verhält) und *ich* einfach als eine der Weiterentwicklungen zu sehen ist, die im Rahmen des viel umfassenderen Wandels vom Niederdeutschen (oder Germanischen) zum Hochdeutschen<sup>37</sup> stattgefunden haben. Nun werden die Schüler aber unschwer einsehen können, dass die Schreibung <ch> den Laut [ç], den wir **heute** sprechen, nicht korrekt wiedergibt: Die Schreibung <ch> kann höchstens für das früheste (übrigens mittelalterliche) Zwischenstadium des Wandels [k] zum heutigen [ç] stehen und hätte damals auch als <kh> geschrieben werden können. Ähnliche Zwischenstadien sind - an anderen Positionen im Wort - in alemannischen Dialekten noch heute vorhanden. Wenn wir in unserer heutigen Schreibung wirklich konsequent wären, dürften wir <ch> für [ç] nicht mehr verwenden, sondern müssten - dem erfolgten lautlichen Wandel entsprechend - ein neues Zeichen einführen.

Ganz ähnlich verhält es sich mit unserer Graphie <sch> für den Laut [ʃ]: Auch hier kann man darauf verweisen, dass ein aktuelles standarddeutsches *Schuh* ursprünglich ein *sko* war, das es in bestimmten Varietäten des Niederdeutschen heute noch gibt. Somit ist auch <sch> nur eine mittelalterliche Schreibung, die einen mittelalterlichen Lautstand wiederzugeben versucht, das heißt eine Zwischenstufe auf dem Weg vom germanisch-niederdeutschen [sk] zum heutigen Standard-Deutschen [ʃ]. Wäre das Deutsche in seinen Schreibweisen wirklich so konsequent, wie es den Schülern subjektiv vorkommt, müsste man für den neu entstandenen Laut [ʃ] auch ein neues graphisches Zeichen wählen, also statt <sch> z.B. <š> oder Sonstiges.

37 Es würde sicherlich nicht schaden, an dieser Stelle den Schülern gegenüber zu erwähnen, dass vor der Trennung des auf dem Gebiet des heutigen Deutschland gesprochenen Germanisch in Niederdeutsch und Hochdeutsch, überall Niederdeutsch, das noch weitgehend dem Germanischen entspricht, gesprochen wurde, dass aber um das Jahr 500/600 n. Chr. in bestimmten (übrigens mehr oder weniger zusammenhängenden und geschlossenen) Teilgebieten, die zufälligerweise geographisch alle höher lagen als der Rest (daher "Hoch"-Deutsch), ein Wandel einzutreten beginnt, der eben das Hochdeutsche mit seinen Neuerungen bzw. Besonderheiten hervorbringt. So könnte man auch die verwirrende Doppeldeutigkeit der Bezeichnung "Hochdeutsch" klären, die einerseits für alles, was nicht Niederdeutsch ist, verwendet wird und andererseits als Synonym für "Standard-Deutsch", vgl. Kronsteiner (1998: 229).

## 7. Schlussbemerkung

Nachdem der vorliegende Beitrag auch dem Thema Form und Funktion verpflichtet und ansonsten natürlich vom Platz her begrenzt ist, kann die Behandlung der hier angesprochenen Themen, die als glottologisches Wissen auch im Schulbetrieb ihren Platz haben sollten, nur kursorischen Charakter haben. Um nur ein Beispiel aus dem Kreis der nicht genannten Bereiche zu geben, sei auf das Problem Verhältnis von Dialekt und Standardsprache im muttersprachlichen Deutsch-Unterricht verwiesen.

Alles in allem sollte über die Wahl der oben besprochenen Beispiele deutlich geworden sein, dass die Vermittlung von grammatikalischem Grundwissen und die Beseitigung entsprechender Defizite bei den Lernenden nicht unbedingt negativ besetzt bleiben muss, wenn ihnen im Sprachunterricht ermöglicht wird, sich dem Phänomen Grammatik über eine breiter angelegte Sichtweise neu zu nähern.

Eingang des revidierten Manuskripts 09.02.2006

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

Reesc, Willy Peter (2003), *Mir selber seltsam fremd. Die Unmenschlichkeit des Krieges. Russland 1941-44*. Hg. v. Stefan Schmitz, München: Claassen-Verlag.

### Sekundärliteratur

- Andersen, Roger W. (1994), The insider's advantage. In Giacalone Ramat, Anna & Vedovelli, Massimo (Hrsg.) (1994), *Italiano lingua seconda/lingua straniera*. Roma: Bulzoni, 1-26.
- Andersen, Simone (1998), War da ebent wat jewesen? Das Plusquamperfekt erlebt eine linguistische Renaissance. *Die Zeit (Wissen)* Nr. 39, 17.09.1998, 54.
- Benveniste, Émile (1966), *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Bollée, Annegret (1998), Romanische Kreolsprachen V. Französische Kreolsprachen. In *Lexikon der romanistischen Linguistik*, Bd. 7, Art. 490. Tübingen: Niemeyer, 662-679.
- Butzkamm, Wolfgang (2005), Eine methodische Reform ist überfällig: die Muttersprache als Sprachmutter. *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 1, 27-39.
- Causa, Maria (2002), *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Coseriu, Eugenio (1954), *El llamado "latín vulgar" y las primeras diferenciaciones romances. Breve introducción a la lingüística románica*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Coseriu, Eugenio (1974), *Synchronie, Diachronie und Geschichte*. München: Fink.
- Danne, Stephanie (2004), *Adelsbrevier* Nr. 55 [online: [www.dsa-ring.com/adelsbrevier/news55.htm](http://www.dsa-ring.com/adelsbrevier/news55.htm) 26.12.2005].
- Dreyer, Hilke & Schmitt, Richard (1996), *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Ismaning: Verlag für Deutsch.

- Duden (2005), *Die Grammatik* (7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.
- Goebel, Hans (1982, Rez.), Kramer, Johannes (1981), Deutsch und Italienisch in Südtirol. Heidelberg: C. Winter Universitätsverlag. *Ladinia* 6, 223-249.
- Die Herrscherhäuser im Mittelalter* [online: [www.brydesworld.fateback.com/magate/ma\\_texte/geschlechter.html](http://www.brydesworld.fateback.com/magate/ma_texte/geschlechter.html) 26.12.2005].
- Hoberg, Rudolf & Hoberg Ursula (1988), *Der kleine Duden "Deutsche Grammatik"*. Mannheim: Dudenverlag.
- Iliescu, Maria & Slusanski, Dan (1991), *Du latin aux langues romanes. Choix de textes traduits et commentés (du IIe siècle avant J.C. jusqu'au Xe siècle après J.C.)*. Wilhelmsfeld: Egert.
- Jodl, Frank (2005), Ha fatto bel tempo. - Faceva bel tempo. Zur Didaktik der romanischen Dichotomie Perfekt - Imperfekt in der Erwachsenenbildung. *Moderne Sprachen* 49:2, 71-93.
- Jostes, Brigitte (1998), Von webenden Spinnen, sumsenden Bienen und sprechenden Menschen: Steven Pinkers Sprachinstinkt. *Philologie im Netz* 6, 20-32 [online: <http://web.fu-berlin.de/phn/phn6/p6t2.htm> 26.12.2005].
- Kloft, Hans (2000), *Mensch - Natur - Technik: Antike und Gegenwart. Althistoriker-Tagung in Bremen zu Perspektiven aus der Antike für das 3. Jahrtausend, Pressemitteilung Nr. 080 / 15. Juni 2000 SC* [online: [www.uni-bremen.de/campus/campuspress/altpress/00-080.php3](http://www.uni-bremen.de/campus/campuspress/altpress/00-080.php3) 26.12.2005].
- Koch, Peter (1988), Norm und Sprache. In Albrecht, Jörn; Lüdtke, Jens & Thun, Harald (Hrsg.) (1988), *Energie und Ergon. Sprachliche Varietäten, Sprachgeschichte, Sprachtypologie. Das sprachtheoretische Denken Eugenio Coserius in der Diskussion*, Bd. 2. Tübingen: Narr, 327-354.
- Kronsteiner, Otto (1998), Vernetzung oder Kurzschluss? Warum wir eine europäische Philologie brauchen statt weiterhin etatistische Nationalphilologien. *Die slawischen Sprachen* 58, 225-245.
- Lüdtke, Helmut (1996), Geolinguistik, Chronolinguistik und vergleichende Romanische Sprachwissenschaft. In Radtke, Edgar & Thun, Harald (Hrsg.) (1996), *Neue Wege der romanischen Geolinguistik: Akten des Symposiums zur Empirischen Dialektologie (Heidelberg/Mainz, 21. - 24.10.1991)*. Kiel: Westensee, 641-648.
- Martin, Jean Paul (1998), Das Projekt "Lernen durch Lehren" - fachdidaktische Forschung im Spannungsfeld von Theorie und selbsterlebter Praxis. In Liedtke, Max (Hrsg.) (1998), *Gymnasium: Neue Formen des Unterrichts und der Erziehung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 151-166.
- Martinet, André (1964), *Économie des changements phonétiques*. Bern: Francke.
- Narrenzunft Altshausen (2004), *Narrenzunft Altshausen e.V.* [online: [www.vfon.de/index/index/Altshausen/altshausen.html](http://www.vfon.de/index/index/Altshausen/altshausen.html) 26.12.2005].
- Neumann-Holzschuh, Ingrid & Lang, Jürgen (Hrsg.) (1999), *Reanalyse und Grammatikalisierung in den romanischen Sprachen*. Tübingen: Niemeyer.
- Ohlhaut, Stephen C. (2004), *The Subjunctive: General Idea* [online: [www.orbilat.com/General\\_References/Grammar/Subjunctive.html](http://www.orbilat.com/General_References/Grammar/Subjunctive.html) 26.12.2005].
- Overmann, Manfred (2000), Zum unterschiedlichen Gebrauch des imparfait und passé composé im Deutschen und Französischen. *Fremdsprachenunterricht* 3, 174-178.
- Pinker, Steven (1996), *Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet*. München: Kindler.
- Pollak, Wolfgang (1988), *Studien zum Verbalaspekt. Mit besonderer Berücksichtigung des Französischen* (2. Aufl.). Bern: Peter Lang.

- Reimann, Jens (2002), *Übersetzungsübungen im Fremdsprachenunterricht. Eine Bestandsaufnahme*, Magisterarbeit: Universität Jena [online: [www.studis-online.de/Studieren/diplomarbeiten.php?target=db\\_studis\\_online/diplomarbeiten6195.html](http://www.studis-online.de/Studieren/diplomarbeiten.php?target=db_studis_online/diplomarbeiten6195.html) 26.12.2005].
- Rohlf's, Gerhard (1968), *Vom Vulgärlatein zum Altfranzösischen* (3., verbesserte Aufl.). Tübingen: Niemeyer.
- Schlieben-Lange, Brigitte (1977), L'origine des langues romanes - un cas de créolisation? In Meisel, Jürgen M. (Hrsg.) (1977), *Langues en contact - Pidgins - Creoles - Languages in Contact*. Tübingen: Narr, 81-101.
- Schwanitz, Dietrich (1999), *Bildung. Alles, was man wissen muss*. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Terno, Erdmuth & Terno, Christoph (2004), *Modalverben* [online: [www.uni-marburg.de/fb09/igs/daf/TWIN/twin\\_mv.html](http://www.uni-marburg.de/fb09/igs/daf/TWIN/twin_mv.html) 26.12.2005].
- Väänänen, Veikko (1981), *Introduction au latin vulgaire* (3. Aufl.). Paris: Klincksieck.
- Waiblinger, Franz Peter (2000), *Lateinunterricht 2000 in Bayern - Bilanz und Ausblick* [online: [www.klassphil.uni-muenchen.de/~waiblinger/](http://www.klassphil.uni-muenchen.de/~waiblinger/) 26.12.2005 ('Forum Didacticum ' Didaktik)].
- Weinrich, Harald (1994), *Tempus. Besprochene und erzählte Welt* (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wiberg, Eva (1997), *Il riferimento temporale nel dialogo. Un confronto tra giovani bilingui italo-svedesi e giovani monolingui romani*. Lund: University Press.
- Wolf, Lothar & Hupka, Werner (1981), *Altfranzösisch. Entstehung und Charakteristik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft



# Kernprobleme und Entwicklungsperspektiven des Englischunterrichts

## an integrierten Gesamtschulen

Jürgen Kurtz<sup>1</sup>

The following paper analyses the current situation of learning and teaching English as a foreign language in comprehensive schools in Germany. Special attention is given to two critical issues: a) the time-honoured system of external differentiation, b) the growing interest in all-day schools and its consequences for the EFL learning and teaching process. It is shown that a number of pressing questions evolve out of these issues, and that research efforts will have to be stepped up considerably to assist schools across the country in implementing urgently necessary reforms. Finally, in order to re-ignite the smouldering scholarly debate on teaching English in difficult learning environments, an empirically and theoretically grounded long-term framework for instruction and learning is developed which takes into account the potentials of primary English, the impacts of puberty, and the challenges of afternoon teaching in all-day school contexts.

### 1. Einleitung und Problemaufriss

Im Schuljahr 2004/05 gab es 729 integrierte Gesamtschulen in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt 2005: 17)<sup>2</sup>. Diese wurden - exemplarisch sei hier ein einzelner Schülerjahrgang genannt - von annähernd 9% aller SchülerInnen und Schüler der Jahrgangsstufe 7 besucht. Insgesamt lernten 2004/05 76.210 Siebtklässler an Schulen dieser Art Englisch (vgl. Statistisches Bundesamt 2005: 65). Die Verteilung der integrierten Gesamtschulen auf die einzelnen Bundesländer war allerdings (wie in den Jahren zuvor<sup>3</sup>) sehr unterschiedlich. Während zum Beispiel in Brandenburg vergleichsweise viele Schülerinnen und

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Jürgen Kurtz, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Institut für Fremdsprachen und Sprachlernforschung, Abteilung Englisch, Bismarckstr. 10, 76133 Karlsruhe, E-Mail: juergen.kurtz@ph-karlsruhe.de

2 Das Statistische Bundesamt (2005: 8) geht dabei von den folgenden Voraussetzungen aus: "Integrierte Gesamtschulen (5. bis 10. Klassenstufe) sind Einrichtungen mit integriertem Stufenaufbau, bei denen die verschiedenen Schularten zu einer Schuleinheit zusammengefasst sind. Diese Gesamtschulen können organisatorisch mit Grundschulen (Grundstufe = Klassenstufe 1 bis 4) und gymnasialen Oberstufen (Oberstufe = Jahrgangsstufen 11 bis 13) verbunden sein. Die Ergebnisse über die additiven und kooperativen Gesamtschulen sind nicht gesondert ausgewiesen, sondern bei den entsprechenden Schularten enthalten." Dies bedeutet beispielsweise, dass Realschulen, Realschulzweige, Realschulzüge und Realschulbildungsgänge an kooperativen bzw. an additiven Gesamtschulen statistisch der Schulart 'Realschule' zugeordnet sind (vgl. 2005: 286).

Schüler integrierte Gesamtschulen (GE = 193) besuchten, und auch in den Stadtstaaten (etwa in Hamburg: GE = 38) sowie in einigen Flächenländern (etwa in Nordrhein-Westfalen: GE = 216) ein recht hoher Schüleranteil auf die integrierten Gesamtschulen entfiel, wurden sie in den anderen neuen Bundesländern, vor allem aber in Bayern (GE = 2) und in Baden-Württemberg (GE = 3) nur punktuell angeboten (vgl. Statistisches Bundesamt 2005: 13-16), so dass in der Folge auch die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die am Englischunterricht an integrierten Gesamtschulen teilnahmen, von Bundesland zu Bundesland stark schwankte<sup>4</sup>.

Der Englischunterricht an den integrierten Gesamtschulen im Bundesgebiet fand zudem unter sehr verschiedenen Rahmenbedingungen statt: an Halbtags- oder an Ganztageseinrichtungen mit oder ohne Primarstufe / Sekundarstufe II; an Ganztageeinrichtungen mit oder ohne Ganztagsunterricht, ganztägig an drei oder mehr Wochentagen mit mindestens sieben oder acht Schulstunden, mit äußerer Fachleistungsdifferenzierung auf zwei oder auf drei Anspruchsebenen, bei Englisch als erster Fremdsprache in der Regel nach Klasse 6, mitunter aber auch erst ab Mitte der Klasse 7, mit oder ohne schulabschlussbezogene Profilbildung in den Klassen 9 und 10, an sozialstrukturell sehr unterschiedlichen Schulstandorten u.v.a.m.

Diese hoch komplexe, bis heute so fortbestehende Situation hätte die englischdidaktische Forschung eigentlich in besonderer Weise herausfordern müssen, auch und gerade weil zahlreiche integrierte Gesamtschulen in Deutschland als Ganztageeinrichtungen ausgebaut sind<sup>5</sup> und die öffentliche Nachfrage nach schulischen Ganztagsangeboten, nicht nur nach gebundenen Ganztagschulen mit Ganztagsunterricht, sondern ganz generell nach schulischen (Gemeinschafts-)Einrichtungen mit unterschiedlichen Formen der ganztägigen Betreuung und Förderung, bundesweit stark zugenommen hat. So wünschen sich nach einer Erhebung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund derzeit schon mehr als 55% der Bundesbürger über 18 Jahren die

3 Vgl. hierzu die Ausführungen von Avenarius et al. (2003: 57) im ersten nationalen Bildungsbericht für Deutschland.

4 In Bezug auf das Schuljahr 2005/06 ist zu berücksichtigen, dass Brandenburg zwischenzeitlich die so genannte Oberschule (nach der sechsjährigen Grundschule) eingeführt hat, welche die bisherige Realschule sowie die Gesamtschule ohne gymnasiale Oberstufe ersetzt bzw. ersetzen soll. Die weiterführenden allgemein bildenden Schulen gliedern sich in diesem Bundesland nunmehr im Wesentlichen in folgende Schularten auf: in a) die Oberschule, die schulformbezogen-kooperativ oder schulformübergreifend-integrativ angelegt sein kann, so dass der 'Gesamtschulgedanke' hier zumindest in einigen Teilen weitergeführt wird, b) das Gymnasium sowie c) die integrierte Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe (vgl. hierzu weiterführend Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) des Landes Brandenburg 2006).

5 Nach einer Erhebung von Höhmann, Holtappels & Schnetzer (2005) sind gegenwärtig ca. 45% aller Ganztagschulen in Deutschland in voll gebundener Form organisiert, d.h. dass alle Schülerinnen und Schüler hier verpflichtet sind, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schulen teilzunehmen.

Einrichtung von mehr Ganztagschulen (vgl. hierzu weiterführend Holtappels & Rösner 2000; Balnis 2003: 243-244; Appel, Ludwig, Rother & Lutz 2005).

Der wissenschaftliche Diskurs zur Weiterentwicklung des Englischunterrichts an integrierten Gesamtschulen hat in den letzten Jahren jedoch deutlich an Dynamik verloren<sup>6</sup>, und es mangelt heute an aktuellen Studien, die sich mit der Weiterführung des Englischunterrichts nach der Grundschule unter den besonderen gesamtschulspezifischen Rahmenbedingungen, mit dem vor gut drei Jahrzehnten eingeführten und seither im Prinzip nicht mehr angetasteten System der äußeren Fachleistungskursdifferenzierung sowie mit dem Regelunterricht Englisch am Vormittag und am Nachmittag (an gebundenen Ganztagschulen mit Ganztagsunterricht) befassen. Aus englischdidaktischer Perspektive mutet es von daher einigermassen gewagt an, wenn die integrierte Gesamtschule in einem vor nicht allzu langer Zeit veröffentlichten Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung zum Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland pauschal zur "besterforschten Schulform überhaupt" (Köller 2003: 482) erhoben wird, von der ein hohes Innovationspotenzial ausgehe (Köller 2003: 486)<sup>7</sup>.

In jüngster Zeit mehren sich indes die Hinweise, dass das Lehren und Lernen der englischen Sprache an integrierten Gesamtschulen, einschließlich derjenigen mit ganztägig organisiertem Unterrichtsbetrieb, in zentralen Bereichen erheblich verbesserungsbedürftig ist. So zeigt die im Jahr 2004 durchgeführte erste landesweite Lernstandserhebung Englisch in den 9. Klassen in Nordrhein-Westfalen (Schwerpunkt Leseverstehen) beispielsweise, hier stark komprimiert<sup>8</sup>, dass im Bereich des zielsprachlichen Leseverstehens 80% der SchülerInnen an Gymnasien die beiden höchsten Kompetenzniveaus (Stufe 5: Differenziertes Verstehen, Schlussfolgern und Rekonstruieren; Stufe 4: Differenziertes Verstehen und Schlussfolgern) erreichen, während es an Realschulen lediglich 29%, an Gesamtschulen aber nur 12% und an Hauptschulen gar nur 6% sind,

6 Die Fortentwicklung des Englischunterrichts an integrierten Gesamtschulen gehört gegenwärtig zumindest nicht zu den fremdsprachendidaktischen Trendthemen (vgl. hierzu weiterführend Kurtz 2006b).

7 Offenbar orientiert sich diese Einschätzung vorrangig an der pädagogischen Forschung in Deutschland, die sich seit einigen Jahren schon mit der Frage der zukunftsfähigen Gestaltung und der flächendeckenden Ausweitung von Ganztagschulen bzw. von schulischen Ganztagsangeboten befasst (vgl. Appel & Rutz 2003; Rekus 2003; Ladenthin & Rekus 2005; Wahler, Preiß & Schaub 2005; Otto & Coelen 2005; Hansel 2005; Fitzner, Schlag & Lallinger 2005; Radisch & Klieme 2005), und die dabei auch den Blick auf die noch relativ junge Geschichte, die aktuelle Problemlage sowie die Entwicklungsperspektiven der integrierten Gesamtschule richtet (vgl. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung 1994; Gudjons & Köpke 1996; Fend 1998; Holtappels & Rösner 2000; Herrlitz, Weiland & Winkel 2003; Köller 2003; Köller et al. 2004).

8 Die hier skizzierte Darstellung wichtiger Problemaspekte basiert in Ermangelung anderer Quellen ausschließlich auf den über das Internetportal learn:line NRW veröffentlichten schulübergreifenden Ergebnissen der Lernstandserhebung Englisch 2004 (Projektleitung Lernstandserhebungen/Vergleichsarbeiten im Landesinstitut für Schule / Qualitätsagentur NRW) (<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/learnstand9>).

- dass umgekehrt an den integrierten Gesamtschulen und den Hauptschulen Nordrhein-Westfalens 24 bzw. 33% der Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 9 nicht über das Lesekompetenzniveau 1 (Auffinden und Wiedererkennen von Informationen auf der zielsprachlichen Textoberfläche) hinauskommen, während es an den Realschulen nur 2%, an den Gymnasien 0% sind,
- dass insgesamt 57% der Englischlernenden in den 9. Klassen der integrierten Gesamtschulen nicht über die Kompetenzniveaus 1 oder 2 (Einfaches Verstehen) hinauskommen, während nur 1% der Gymnasiasten (19% der Realschüler; aber: 70% der Hauptschüler) auf diesen untersten Niveaus stehen bleibt,
- dass an den integrierten Gesamtschulen vielerorts ein ganz erhebliches Leistungsgefälle zwischen den Erweiterungskursen (E-Kursen) und den Grundkursen (G-Kursen) Englisch besteht (und nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler im G-Kurs Englisch eine der drei oberen Kompetenzniveaustufen erreichen),
- dass sich 82% der Lernenden in den G-Kursen Englisch in der Jahrgangsstufe 9 lediglich auf dem Kompetenzniveau 1 (42%) oder auf dem Kompetenzniveau 2 (40%) befinden,
- dass zudem die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler stark vom spezifischen Einzugsgebiet der jeweiligen Schule (i.e. vom sozialstrukturellen Standorttyp bzw. vom sozialen Umfeld der Schule: Migrationshintergrund, Einkommenssituation der Familien, Bildungsmilieu, etc.) abhängig sind. An 'ungünstigen' Schulstandorten erreichen 86% aller Lernenden in den G-Kursen Englisch an integrierten Gesamtschulen im Bereich des Leseverstehens lediglich die Kompetenzniveaus 1 oder 2, während sich zugleich aber an integrierten Gesamtschulen mit eher 'unproblematischem' Umfeld 39% der Gesamtschüler in den E-Kursen Englisch auf den beiden höchsten Kompetenzniveaustufen befinden.

Die im Jahr 2005 durchgeführte zweite landesweite Lernstandserhebung Englisch in den 9. Klassen Nordrhein-Westfalens (Schwerpunkte Hörverstehen und Schreiben) gibt überdies zu erkennen<sup>9</sup>,

- dass im Bereich des zielsprachlichen Hörverstehens 99% der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien die beiden höchsten Kompetenzniveaus (Stufe 4: Differenziertes Verstehen und Schlussfolgern; Stufe 3: Grundlegendes Verstehen und einfaches Schlussfolgern) erreichen, während es an Realschulen 79% und an integrierten Gesamtschulen auf der Erweiterungskursebene 68%, auf der Grundkursebene aber lediglich 24% sind (ähnlich an der Hauptschule: E-Kurs-

<sup>9</sup> Auch die folgenden Ausführungen basieren ausschließlich auf den über das Internetportal learn:line NRW (<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/learnstand9>) verfügbar gemachten Ergebnissen der landesweiten Lernstandserhebung Englisch in Nordrhein-Westfalen 2005.

- Ebene 57%, G-Kurs-Ebene 22%),
- dass umgekehrt an den integrierten Gesamtschulen und den Hauptschulen Nordrhein-Westfalens 33 bzw. 27% der Grundkursschülerinnen und -schüler in der Jahrgangsstufe 9 nicht über das Hörverstehenskompetenzniveau 1 (Hörauhören und Wiedererkennen von Informationen auf der zielsprachlichen Textoberfläche) hinauskommen, während es bei den Erweiterungskurs-schülerinnen und -schülern an den integrierten Gesamtschulen und an den Hauptschulen dagegen nur 4 bzw. 7%, an den Realschulen sogar nur 2% und an den Gymnasien 0% sind,
- dass auch in Bezug auf den Kompetenzbereich Schreiben in den G-Kursen an den integrierten Gesamtschulen und den Hauptschulen Nordrhein-Westfalens gravierende Lernrückstände bestehen; ca. 70% erreichen die grundlegenden Anforderungen der Kernlehrpläne in diesem Bereich nicht,
- dass die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler weiterhin stark vom Standort der jeweiligen Schule abhängig sind. An 'ungünstigen' Schulstandorten erreichen 83% aller Lernenden in den G-Kursen Englisch an integrierten Gesamtschulen im Bereich des Hörverstehens lediglich die Kompetenzniveaus 1 oder 2 (Einfaches Verstehen), während sich zugleich aber an integrierten Gesamtschulen mit eher 'unproblematischem' Umfeld 83% der Gesamtschüler in Erweiterungskursen Englisch auf den beiden höchsten Kompetenzniveaustufen befinden (in Bezug auf den Bereich des Schreibens ergibt sich ein ähnliches Bild).

Nicht minder beunruhigend stellt sich die Situation in Bezug auf die Englischleistungen dar, die von Lernenden an integrierten Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen gegen Ende der Sekundarstufe II erbracht werden. Hier konnten Köller et al. (2004: 694-697) zeigen, dass große Teile der untersuchten Gesamtschulabiturientinnen und -abiturienten nicht das zielsprachliche Leistungsniveau erreichen, das für die Aufnahme eines Studiums an einer 'prestigearmen' US-amerikanischen Universität notwendig wäre. Etwa 80% von ihnen bleiben nach dieser Erhebung unter dem entscheidenden *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)*-Wert von 500 Punkten, und nur sehr wenige Absolventinnen und Absolventen eines Leistungskurs Englisch erreichen auf der Jahrgangsstufe 13 ein Kompetenzniveau, das für die Aufnahme eines Studiums an einer 'prestigereichen' US-amerikanischen Universität notwendig ist (550 Punkte und mehr).

Damit unterscheiden sich die Lernleistungen, die im Fach Englisch gegen Ende der Jahrgangsstufe 13 an vielen integrierten Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen erbracht werden, deutlich von denen, die an den allgemein bildenden Gymnasien des Landes festgestellt werden konnten. So erreicht die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler an den nordrhein-westfälischen allgemein bildenden



Gymnasien *TOEFL*-Werte, die den Zugang zu einer 'prestigearmen' US-amerikanischen Universität ermöglichen, und in vielen Fällen lassen die Englischleistungen sogar den Zugang zu einer 'prestigereicherer' Universität zu. Bezüglich der Lernergebnisse im Fach Englisch an allgemein bildenden Gymnasien liegt Nordrhein-Westfalen gegen Ende der Sekundarstufe II nach Köller et al. (2004: 695) im Ganzen sonach gleichauf mit Baden-Württemberg.

Köller et al. (2004: 697) nehmen davon ausgehend an, dass die insgesamt deutlich schlechteren Englischleistungen, die Absolventinnen und Absolventen der gymnasialen Oberstufen integrierter Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen erbringen, wesentlich auf Probleme zurückzuführen sind, die im Vorfeld der Sekundarstufe II, d.h. vor allem in der Sekundarstufe I, anzusiedeln sind<sup>10</sup>. Sie werfen in diesem Zusammenhang abschließend die Frage auf, ob bzw. inwiefern ein gezielt geplanter Auslandsaufenthalt "im Laufe der Schulzeit" (2004: 698) eine Kompensationschance für Englischlernende an integrierten Gesamtschulen sein könne<sup>11</sup>.

Die Vorstellung, dass sich derartig auffällige zielsprachliche Leistungsprobleme und Leistungsunterschiede, wie sie an den integrierten Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen (und auch anderswo<sup>12</sup>) in zentralen Lernbereichen festgestellt werden mussten, durch einen in die Sekundarstufe I fest eingebundenen Auslandsaufenthalt kompensieren ließen, ist jedoch sehr spekulativ, zumal hierzu noch zu wenige wissenschaftlich tragfähige Erkenntnisse vorliegen. Sie ist im Übrigen ausgesprochen weltfremd, geht sie doch an den realen Einkommensverhältnissen und den Lebensumständen vieler Eltern bzw. Erziehungsberechtigten - integrierte Gesamtschulen sind eben häufig auch soziale Brennpunktschulen - weit vorbei<sup>13</sup>. Ob bzw. wie der von Köller et al. (2004: 698)

10 Fend (1998: 344) geht nach 25 Jahren empirischer Schulforschung (1969-1995) sogar noch einen Schritt weiter, wenn er betont, "dass die Sekundarstufe I, also die mittlere Schulphase nach der Grundschule und vor der Sekundarstufe II, zur Problemphase des Bildungswesens geworden ist. [...] Die Probleme akzentuieren sich auf der Sekundarstufe I, und hier in Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen."

11 Köller et al. (2004: 698) führen nicht näher aus, wo genau sie den gezielt geplanten Auslandsaufenthalt "im Laufe der Schulzeit" zeitlich verorten würden. Ihrer vorhergehenden Argumentation zufolge kann aber eigentlich nur der Bereich der Sekundarstufe I gemeint sein.

12 Vgl. weiterführend die Ergebnisse der Hamburger Lernausgangslagen- und Lernentwicklungsuntersuchungen, bis gegenwärtig hin zu LAU 11 (Freie und Hansestadt Hamburg 2004), sowie vor allem die unlängst erst veröffentlichte Kurzzusammenfassung der bundesweiten Großstudie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International (DESI) (Klieme et al. 2006: 53-54). Dass die englischunterrichtliche Lernentwicklung Hamburger Gesamtschülerinnen und -schüler speziell in den Klassen 9 und 10 im schulartübergreifenden Vergleich erfreulich ist - die Gesamtschule ist dort "mit großem Abstand gegenüber den Gymnasien die Schulform mit der günstigsten Lernentwicklung in den Klassenstufen 9 und 10", auch wenn die Lernenden im C-Test mit Blick auf die gymnasiale Oberstufe "um das Äquivalent von mehr als zwei Schuljahren" (Freie und Hansestadt Hamburg 2004, 111) hinter dem Gymnasium zurückbleiben, sollte hinreichend Anlass zur Forschung geben.

13 Im Übrigen ließe sich dies in keiner Weise mit den derzeitigen staatlichen Unterstützungsmöglichkeiten (bzw. den weitgehend leeren öffentlichen Kassen) in Einklang bringen.

angedachte "gezielt geplante Auslandsaufenthalt im Laufe der Schulzeit" sinnvoll in das System der äußeren Fachleistungsdifferenzierung eingepasst werden könnte, bleibt zudem völlig offen<sup>14</sup>. Von allen denkbaren Problemlösungsstrategien ist diese die wohl am weitesten von der schulischen Realwelt entfernte. Letztendlich würden die fundamentalen Probleme des Englischunterrichts auf der Sekundarstufe I an integrierten Gesamtschulen auf diese Weise auch nur umgangen, nicht aber einer nachhaltigen Lösung im Unterrichtsfeld selbst zugeführt.

Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden zwei konkrete Problembereiche (im Sinne einer vorrangig unterrichtsorganisatorisch motivierten Ursachenanalyse) näher untersucht werden, die für den heutigen Englischunterricht an vielen integrierten Gesamtschulen von zentraler Bedeutung sind, um davon ausgehend einige Reformvorschläge zu entwickeln, die unter den gegebenen schulsystemischen Rahmenbedingungen, d.h. ohne die integrierte Gesamtschule grundsätzlich infrage zu stellen, zu einer Verbesserung der unterrichtlichen Prozess- und Wirkungsqualitäten (vgl. hierzu weiterführend Avenarius et al. 2003) beitragen könnten. Der meines Erachtens sehr wichtigen, in Bezug auf die weitere Entwicklung des Englischunterrichts wissenschaftlich noch längst nicht hinreichend vorangebrachten Zusammenführung entwicklungspsychologischer, pädagogischer, lerntheoretischer und didaktisch-methodischer Erkenntnisse soll dabei besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

## 1.1 Kernproblem Äußere Fachleistungsdifferenzierung

Viele integrierte Gesamtschulen in Deutschland, insbesondere diejenigen, die sich in den städtischen Ballungsgebieten befinden, sind auf Grund des einstmals nicht geplanten und beabsichtigten Wettbewerbs mit den traditionellen allgemein bildenden Schularten heute von einem doppelten *creaming*-Effekt betroffen: "Die Schulen sind zwar einerseits von besonders leistungsschwachen Problemschülern entlastet - diese nimmt die Hauptschule auf -, ihnen fehlt aber andererseits die Leistungsspitze, die ins Gymnasium wechselt" (Köller 2003: 468). In der Konsequenz bedeutet dies: "Hinsichtlich der kognitiven und sozialstrukturellen Eingangsmerkmale gleicht die Gesamtschülerschaft - allerdings bei höherem Ausländeranteil - im Durchschnitt der Klientel der Realschule, während sie im Verhaltensbereich eher in die Nähe der Hauptschule rückt" (Köller 2003: 483).

14 Ist hier beispielsweise an frühe Auslandsaufenthalte bereits auf der Orientierungsstufe (Klasse 5 oder 6) oder eher an spätere Auslandsaufenthalte auf der Differenzierungsstufe (Klassen 7 bis 10) gedacht? Sollten sich Grundkurse und Erweiterungskurse auf der Differenzierungsstufe gemeinsam oder getrennt auf Auslandsfahrten begeben (und die Exkursionen gemeinsam oder getrennt vor- und nachbereiten)? Sollten für die Grund- und die Erweiterungskurse deckungsgleiche Exkursionsziele und Exkursionsprogramme (ggf. auch zeitlich versetzt) ausgewählt werden? Sollten für eine Auslandsfahrt ggf. vorübergehend Schülergruppen gebildet werden, die sich aus Grundkurs- und Erweiterungskurschülern zusammensetzen? etc.

Die ursprüngliche, konzeptionell konstitutive Vorstellung, nach der die Schülerschaft einer jeden integrierten Gesamtschule ein verkleinertes Abbild eines vollständigen Schülerjahrgangs sein sollte, ist für viele Schulen somit bis heute eine Fiktion bzw. eine realitätsferne Vision geblieben (vgl. hierzu Köller 2003: 458-466; Holtappels & Rösner 1996: 218; 2000: 113-116).

Grundschullehrerinnen und -lehrer sehen die integrierte Gesamtschule (mit Ganztagsbetrieb) überdies zunehmend als ein Schulangebot mit spezieller Indikation: "Sie halten sie besonders geeignet für Schüler, die ein unausgeglichenes Leistungsprofil haben, deren Schullaufbahn schwer zu prognostizieren ist oder die bisher mäßige Schulleistungen erreichten, jedoch langfristig eine günstigere Leistungsentwicklung versprechen, sowie für jene Schüler, die aufgrund ihrer familiären Situation vermutlich von einer schulischen Ganztagsbetreuung profitieren" (Köller 2003: 468).

Das System der durchlässig angelegten äußeren Fachleistungsdifferenzierung, das einst eingeführt worden war, um dem besonderen Auftrag der integrierten Gesamtschule<sup>15</sup> gerecht zu werden, ist den komplexen und schwierigen Herausforderungen, die sich aus einer derart 'speziellen', keineswegs aber homogenen Schülerpopulation ergeben, nur bedingt gewachsen. Bönsch (2003: 193-194) fasst die Problemlage bzw. den Stand der Forschung wie folgt zusammen:

- Die tatsächlichen Effekte äußerer Fachleistungsdifferenzierung werden kontrovers diskutiert.
- Der in England früh festgestellte *creaming*-Effekt schafft schnell Verzerrungen in Bezug auf die Ausgangslage von Differenzierungspraktiken an Gesamtschulen.
- Dem Fachleistungskurssystem werden schnell konkurrenzverschärfende und das gegliederte Schulsystem reproduzierende Effekte vorgeworfen.
- Der so genannte Pygmalion-Effekt - die Kurszuweisung weckt eine problematische Erwartungshaltung bei Schüler/innen und Lehrer/innen - spielt eine nicht unerhebliche Rolle.
- Bei aller Differenzierung werden sowohl die schwächeren als auch die guten Lerner nicht optimal gefördert.
- Jede äußere Differenzierung ist sinnlos, wenn sie nicht über eine organisatorische Manipulation hinaus durch spezifische Curricula den Bedingungen der jeweiligen Gruppen und Individuen Rechnung trägt.

<sup>15</sup> Integrierte Gesamtschulen sollen einerseits jeden einzelnen Schüler über ein breites, differenziertes Unterrichtsangebot und eine Erhöhung der individuellen Zuwendung möglichst optimal fördern, andererseits aber auch sozial ungleich verteilte schulische Erfolgchancen durch besondere schulische / unterrichtliche Maßnahmen so weit wie möglich ausgleichen. Differenzierung und Kursdurchlässigkeit (dereinst unter anderem auch einführt, um dem Anspruch der Humanisierung der Schule näher zu kommen) sollen letztendlich dazu dienen, die Wege zu den verschiedenen Schulabschlüssen möglichst lange offen zu halten (vgl. hierzu weiterführend Hanisch 1988; Wenzler 2003).

- Je artifizierter Systeme der äußeren Leistungsdifferenzierung werden [...], umso größer kann die Spannung zum Pendantprinzip der Integration werden. Diese Bestandsaufnahme deckt sich weitgehend mit meinen eigenen Erfahrungen in Bezug auf die äußere Fachleistungskursdifferenzierung im Englischunterricht<sup>16</sup>. Hier können die Lern- bzw. die Leistungsniveaus von Grundkurs- und Erweiterungskurschülern mitunter bereits am Ende der 7. Klasse, d.h. relativ kurz nach Beginn der äußeren Differenzierung, schon so weit auseinander klaffen, dass ein aufwärts gerichteter Wechsel eines Schülers / einer Schülerin aus dem Grundkurs Englisch heraus in einen Erweiterungskurs kaum noch als sinnvoll bzw. als längerfristig Erfolg versprechend erscheint. Oftmals überwiegen stattdessen die abwärts gerichteten Wechsel aus dem Erweiterungskurs Englisch heraus in einen Grundkurs - trotz der an integrierten Gesamtschulen zusätzlich angebotenen so genannten Lift- und Stützkurse, die in der fremdsprachendidaktischen Theoriediskussion auch als freiwilliger Förderunterricht oder als fachbezogener Ausgleichsunterricht bekannt sind. Das System der in alle Richtungen offenen äußeren Fachleistungsdifferenzierung läuft in der Alltagsrealität daher immer wieder Gefahr, sich in ein nicht intendiertes subtiles Auslesesystem mit Einwegcharakter zu verwandeln, so dass die Grundkurse im Ergebnis zum Ende der Sekundarstufe I hin in Bezug auf die Gesamtzahl der Lernenden pro Lerngruppe zunehmend größer, die Erweiterungskurse dagegen zunehmend kleiner werden (können) und die dringend notwendige / wünschenswerte individuelle Förderung der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler von daher erheblich erschwert bis unmöglich gemacht wird<sup>17</sup>.

Durchaus besorgniserregend ist nach meinen eigenen Erfahrungen in diesem Zusammenhang auch, dass oftmals selbst die lernstärksten und leistungswilligsten Grundkurschülerinnen und -schüler im Fach Englisch an einer Heraufstufung in den Erweiterungskurs scheitern, da sie die bereits nach ein bis zwei Lernjahren vorhandene Kluft zwischen den Grund- und den Erweiterungskursen, die durch die in der Alltagspraxis vielfach unumgängliche, häufig sehr deutliche Reduzierung der Leistungsanforderungen im (nicht selten überfüllten) Grundkurs

<sup>16</sup> Ich war von 1990-1996 sowie danach auch noch einmal im Schuljahr 2000-2001 als Englischlehrer an einer integrierten Gesamtschule mit Ganztagsbetrieb in Nordrhein-Westfalen tätig. Die an dieser Stelle eingebrachten persönlichen beruflichen Erfahrungen sollen verdeutlichen, welche speziellen englischunterrichtlichen Probleme sich für die Lernenden und die Lehrenden aus dem System der äußeren Fachleistungsdifferenzierung bisweilen ergeben können.

<sup>17</sup> Einige der mir bekannten integrierten Gesamtschulen versuchen dem zu begegnen, indem sie zahlenmäßig zu groß gewordene Grundkurse teilen. Dies ist jedoch in Anbetracht der immer nur begrenzten Zahl von Englischlehrkräften lediglich in bescheidenem Umfang möglich. Manche Schulen distanzieren sich vom ursprünglichen System der äußeren Differenzierung, indem sie in den Klassen 9 und 10 abschlussbezogene Profile (A-Säule: berufliche Orientierung; B-Säule: schulische Orientierung, Vorbereitung auf die gymnasiale Oberstufe) bilden. Der Gesamtschulverband GGG (2005) fordert aktuell sogar, auf die obligatorische äußere Fachleistungsdifferenzierung in der Gesamtschule künftig zu verzichten.

entsteht, nicht mehr zu überbrücken vermögen - selbst dann nicht, wenn sie fachlichen Ausgleichsunterricht in Anspruch nehmen (vgl. hierzu auch Börner 2002a)<sup>18</sup>.

## 1.2 Kernproblem Ganztagsunterricht

Der Ganztagsunterricht, wie er an zahlreichen integrierten Gesamtschulen heute vorgesehen ist, stellt Lernende wie Lehrende vor enorme Belastungen, zumal die "Organisation des Unterrichts über den Tag und die Woche" weiterhin überwiegend über "herkömmliche Konstruktionsmuster" erfolgt bzw. erfolgen muss, d.h.: "Die Stunden für die Fächer werden nach Maßgabe zur Verfügung stehender Lehrer/innen und Räume in einem großen Puzzle zusammengesetzt" (Bönsch 2003: 199).

Was für die integrierte Gesamtschule als Ganztagschule seit jeher als sinnvoll und wünschenswert erachtet wurde, nämlich die Ausdehnung der in der Schule verfügbaren Zeit, um (fremdsprachliche) Lernprozesse in Ruhe anzubahnen und sich individuell entwickeln zu lassen, um Unterrichtsstress zu reduzieren, um offene und flexible, aber zugleich auch zeitintensivere Lernformen (Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Projektarbeit, fächerübergreifende Arbeit, etc.) zu kultivieren, ist zwar an einigen, keineswegs aber an allen Schulen überzeugend gelungen (vgl. zusammenfassend Holtappels 2005a: 19-24). So werden die Lehr- und Lernprozesse im Unterrichtsalltag vielerorts nach wie vor noch dem Diktat einer fast schon absurd erscheinenden, aufgrund zahlloser Zwänge oftmals aber eben nicht anders gestaltbaren Stundentafel (mit 45-Minuten-Taktung) unterworfen, die Holtappels (2005a: 28) treffend als "eine von außen gesetzte verwaltungsbürokratische Zeitordnung" bezeichnet. Die Beispiele in Abbildung 1 zeigen die Tagesstundenpläne einer 5. und einer 7. Klasse, wie sie aktuell in der schulischen Alltagspraxis (hier anonymisiert dargestellt) zu bewältigen sind:

Es liegt auf der Hand, dass ein Englischunterricht, der in den letzten Stunden eines langen Schultages stattfindet, nachdem die Lernenden und ggf. auch die Lehrenden bereits zahlreiche Unterrichtsstunden in diversen Fächern im wiederholt aufgehobenen Klassenverband (d.h. in leistungs- und in neigungs-differenzierten Kursgruppen, die sich mit immer wieder anderen Lernenden aus mehreren Parallelklassen einer Jahrgangsstufe zusammensetzen) zu bewältigen hatten, wobei sie zwischenzeitlich womöglich mit dem Schulbus in das mehr oder weniger nahe gelegene Hallenbad zum Schwimmunterricht und zurück transportiert wurden, nur sehr bedingt mit den in der aktuellen pädagogischen

<sup>18</sup> Höhmann, Holtappels & Schnetzer (2005, 183-184) führen dies auch darauf zurück, dass der fachbezogene Förderunterricht in der Regel defizitausgleichend angelegt ist, und damit weniger auf eine Förderung, "die die individuellen Stärken der Schüler/innen in den Blick nimmt."

Ganztagsschuldiskussion aufgestellten Forderungen nach einer schüler- und fachgerechten Rhythmisierung der Lehr- und Lernprozesse im Wechselspiel verschiedener Unterrichts- und Freizeitaktivitäten zu vereinbaren ist (vgl. hierzu Holtappels & Rösner 1996: 222; Holtappels 2005b: 123-143; 2005c: 48-85)<sup>19</sup>. Wahler, Preiß & Schaub (2005: 96) kommen in diesem Zusammenhang zu dem (meine persönlichen Beobachtungen stützenden) Schluss: "Unsere Befunde lassen [...] vermuten, dass in der Praxis den organisatorischen Möglichkeiten der Rhythmisierung verhältnismäßig enge Grenzen durch die Stundentafeln gesetzt sind."

An den integrierten Gesamtschulen werden gleichwohl große Anstrengungen unternommen, den Englischunterricht innerhalb des traditionellen Stundenplanrasters besser als in den unten aufgeführten Beispielen zu positionieren. So findet natürlich nicht jede Englischstunde zu derart ungünstigen Tageszeiten im Nachmittagsbereich statt, und die Organisation des schulischen Ganztags bzw. die Verteilung der wöchentlichen Schulstunden beschränkt sich selbstverständlich nicht nur auf den Fachunterricht. Kennzeichnend für den Tagesablauf ist vielerorts vielmehr eine durch einige Pausen unterbrochene Aufeinanderfolge von Fachunterricht, Förderunterricht, Arbeitsstunden (Hausaufgabenbetreuung), Arbeitsgemeinschaften, unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Projektaktivitäten, offenen Angeboten, etc. (vgl. Koehler (2005) als Beispiel für eine besser gelungene Organisation des Schultags bzw. der Unterrichtswoche). Es ist nichtsdestoweniger anzunehmen, dass selbst ein vergleichsweise geringer wöchentlicher Anteil von Englischunterricht, der regelmäßig nachmittags erteilt wird, von besonderer Bedeutung für die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler (bzw. die englischunterrichtlichen Lernerträge) ist. Der Englischunterricht am Nachmittag muss von daher wissenschaftlich näher untersucht bzw. als eine didaktisch-methodische Herausforderung begriffen werden, zumal eine Begrenzung des Englischlehrens und -lernens auf den Vormittag unter den derzeit zumeist gegebenen Rahmenbedingungen an integrierten Gesamtschulen kaum möglich ist.

<sup>19</sup> Das so genannte Hintergrund-Curriculum, das all jene gesellschaftlichen Ansprüche umfasst, die heute (zusätzlich) an die Schule und vor allem an die Ganztagschule herangetragen werden, etwa in Bezug auf Verkehrserziehung, Gesundheitserziehung, Ernährungserziehung, Sexualerziehung, Umwelterziehung, Gewaltprävention und Friedenserziehung, Suchtprävention, Freizeit- und Konsumerziehung, darf in diesem Zusammenhang allerdings nicht unberücksichtigt bleiben. Auch hierdurch findet eine ganz erhebliche Verdichtung der Schultage bzw. der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten statt, welche die Schülerinnen und Schüler zusätzlich beansprucht. Es sei an dieser Stelle ergänzend angemerkt, dass das Wegbrechen der kindlichen / jugendlichen Freiräume, die nicht pädagogisiert und beaufsichtigt sind, in der Diskussion um die Ganztagschule viel zu wenig thematisiert wird. In Bezug auf den Englischunterricht stellt das hier so genannte Hintergrund-Curriculum zudem eine thematisch bzw. interkulturell wichtige Herausforderung dar.



Zeit:	Tagesstundenplan einer 5. Klasse
08.00-08.45	Mathematik
08.50-09.35	Gesellschaftslehre (Erdkunde, Geschichte und Sozialwissenschaften)
09.40-10.25	Gesellschaftslehre (Erdkunde, Geschichte und Sozialwissenschaften)
10.25-10.50	Frühstückspause (Offene Angebote)
10.55-11.40	Deutsch
11.45-12.30	Sport
12.30-13.25	Mittagspause (Essen ggf. in der Mensa; Offene Angebote)
13.30-14.15	Englisch
14.15-15.00	Englisch
15.00-15.45	

Zeit:	Tagesstundenplan einer 7. Klasse
08.00-08.45	Mathematik (Äußere Fachleistungsdifferenzierung: Grundkurs / Erweiterungskurs)
08.50-09.35	Kunst
09.40-10.25	Sport (Schwimmen)
10.25-10.50	Frühstückspause (Offene Angebote)
10.55-11.40	Deutsch
11.45-12.30	Gesellschaftslehre (Erdkunde, Geschichte und Sozialwissenschaften)
12.30-13.25	Mittagspause (Essen ggf. in der Mensa; Offene Angebote)
13.30-14.15	Wahlpflichtbereich I (Neigungsdifferenzierung: Französisch oder Naturwissenschaften oder Arbeitslehre)
14.15-15.00	Arbeitsstunde (Hausaufgabenbetreuung)
15.00-15.45	Englisch (Äußere Fachleistungsdifferenzierung: Grundkurs / Erweiterungskurs)

Abbildung 1: Zwei Beispiele für ungünstige Rahmenbedingungen für das Englischlehren und Englischlernen an integrierten Gesamtschulen mit Ganztagsunterricht

Eine vor diesem Hintergrund durchgeführte, explorativ angelegte schriftliche Umfrage, an der 275 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 7 und 8 einer integrierten Gesamtschule in Dortmund teilnahmen, erbrachte in Bezug auf den Englischunterricht am Nachmittag die folgenden fremdsprachendidaktisch denkwürdigen Ergebnisse (vgl. weiterführend Kurtz 2004a):

Mehr als 80% der befragten Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie sich nachmittags in der Regel kaum mehr in der Lage sähen, über längere Strecken konzentriert und aufmerksam im Englischunterricht mitzuarbeiten. Das Englischlernen am Nachmittag wurde im Großen und Ganzen, in G-Kursen mehr noch als in E-Kursen, als besonders mühsam und anstrengend empfunden.

80% der befragten Schülerinnen und Schüler waren überdies der Auffassung, dass am Nachmittag keine Grammatikeinführung oder Grammatikarbeit, jedenfalls nicht in der Art und Weise, wie sie sie selbst im Englischunterricht erfahren haben, stattfinden sollte. 78% aller Lernenden meinten außerdem, dass nachmittags 'kein neuer Text' und nur noch 'wenig Wortschatz' eingeführt werden sollte. Über 70% der Befragten wünschten sich darüber hinaus nachmittags einen

Englischunterricht ohne oder mit einem anders verwendeten Lehrbuch; 48% einen Englischunterricht ohne oder mit einem anders gestalteten *workbook*. Rund 70% der Schülerinnen und Schüler forderten schließlich, dass die Lehrperson nachmittags weniger Englisch sprechen sollte. Etwa 76% der Befragten führten letztlich aus, dass sie eigentlich doch am liebsten überhaupt keinen Englischunterricht am Nachmittag hätten, sondern lediglich am Vormittag.

Demgegenüber teilten aber immerhin etwa 65% der befragten Schülerinnen und Schüler mit, dass sie nachmittags im Englischunterricht gerne lesen bzw. englische (Lehrbuch-)Texte laut vorlesen würden (insbesondere in G-Kursen). 52% forderten zudem eine stärkere Einbeziehung des Internet in den Nachmittagsunterricht Englisch. 40% würden im Nachmittagsbereich gerne englischsprachige Fernsehserien, Spielfilme, etc. sehen oder Musik (englischsprachige Songs) hören; 39% wollten nachmittags häufiger spielen bzw. in spielerischer Form Englisch lernen. 30% wünschten sich zudem von ihrer Englischlehrkraft, nachmittags insgesamt 'lockerer', 'entspannter' und 'weniger streng' zu sein. Schließlich forderten gut 70% der befragten Schülerinnen und Schüler, dass nachmittags mehr Berücksichtigung finden sollte, dass sie häufig 'abgespannt', 'müde', 'unkonzentriert' und 'lustlos' sind. Stellvertretend für viele ähnliche Schülerurteile hierzu die aufschlussreiche Aussage einer Schülerin:

Für den Nachmittagsunterricht Englisch würde ich mir außerdem wünschen, dass ...  
die Lehrer mehr Verständnis haben. Wahr  
scheinlich haben sie auch keine Lust mehr.

Abbildung 2: Exemplarisches Schülerurteil zum Regelunterricht Englisch am Nachmittag

Die hier skizzierte nicht-repräsentative Umfrage, die über zwei Wochen hinweg jeweils in den Frühstücks- und in den Mittagspausen sowie in einigen Arbeits- bzw. Verfügungsstunden durchgeführt wurde, deutet zumindest tendenziell darauf hin, dass der Englischunterricht am Nachmittag, so wie er sich einer nicht zu vernachlässigenden Zahl von Lernenden im Schulalltag darstellt, offenbar eher eine Belastung als eine Bereicherung ist. Viele der Lernenden, die an der Befragung teilnahmen, würden sich auf jeden Fall (wenn überhaupt) einen Englischunterricht am Nachmittag wünschen, der sich deutlich vom Englischunterricht am Vormittag unterscheidet. Besonders augenfällig ist in diesem Zusammenhang die große Skepsis, mit der die Befragten die im Nachmittagsbereich möglichen Lernzuwächse in den zentralen Bereichen Grammatik-, Wortschatz- und Textbehandlung betrachten. Häufig wurde in diesem Zusammenhang die grundsätzliche Frage nach der Sinnhaftigkeit des Lernens bzw. des Englischunterrichts gestellt. Offensichtlich gehört es zu den subjektiven Grunderfahrungen vieler Schülerinnen und Schüler, dass sich ein Mangel an

Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit in diesen speziellen Bereichen besonders negativ auf das eigene Lernen bzw. den persönlichen Lernertrag auswirkt - mit den entsprechenden Konsequenzen im Hinblick auf die Leistungsbewertung und die daran gekoppelte Kurszuweisung im System der äußeren Fachleistungsdifferenzierung.

Das Lehrbuch wurde zudem von den meisten Schülerinnen und Schülern als Leitmedium des Englischunterrichts am Nachmittag abgelehnt<sup>20</sup>. Die Schülerurteile deuten im Ganzen jedoch darauf hin, dass dies nicht vorrangig auf die Lehrbücher selbst, sondern vielmehr auf ihre Alltagsverwendung im Nachmittagsbereich zurückzuführen ist. So setzten viele Lernende 'Lehrbuchverwendung' mit 'Lehrbucharbeit' gleich. Dabei war Arbeit (als ein Element aus der Welt der Erwachsenen) in der Regel negativ besetzt. Arbeit und Spiel (als ein Element aus der Welt von Kindern und Jugendlichen) schlossen sich aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler zudem gegenseitig aus. Wo mit dem Lehrbuch (im eher traditionellen Sinne, nehme ich an) gearbeitet wird bzw. werden muss, kann offenbar kaum Freude am Englischlernen aufkommen. Vor allem aber macht Lernen als Arbeit mit dem Lehrbuch, insbesondere im Sinne von systematischer Spracharbeit, eine psychische Ressource erforderlich, über die die Lernenden im Nachmittag kaum mehr verfügen bzw. nur noch phasenweise zu verfügen meinen: Konzentrations- bzw. Aufmerksamkeitsfähigkeit.

Nachmittagsunterricht Englisch als mehr oder minder abwechslungsreiche Arbeit mit dem Lehrbuch bzw. dem *workbook* produziert offensichtlich erheblichen Stress, nicht nur bei den Lernenden, sondern auch bei den Lehrenden, die auf die deutlich höheren nachmittäglichen Lernwiderstände insgesamt gesehen weniger didaktisch-methodisch als disziplinarisch zu reagieren scheinen. Auch wenn diesbezüglich mit einigen interindividuellen Unterschieden zu rechnen ist (und in meiner Pilotstudie nur die Schülerperspektive erfasst werden konnte), stellt sich gleichwohl die Frage nach der möglichst optimalen lerner- und lernertragsorientierten Gestaltung des nachmittäglichen Englischunterrichts.

Aus der Forschungsperspektive sollte in Anbetracht dieser (vorläufigen) Befunde insbesondere dem von den Lernenden im Nachmittagsunterricht Englisch erlebten deutlichen Absinken der Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit, einschließlich der damit oftmals verbundenen Verhaltensprobleme, mehr Beachtung geschenkt werden, wengleich auch die Konzen-

20 Dass der Englischunterricht in Deutschland in der Alltagsrealität vielfach an das Lehrbuch, das dazugehörige Arbeitsbuch, Overheadfolien und ggf. noch auditive Medien (Hörkassetten, CDs, etc.) eng gebunden ist, hat viele Gründe (vgl. hierzu auch Klieme et al. 2006: 39). Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die im "Bildungsbericht für Deutschland" auf den Punkt gebrachten grundsätzlichen 'Probleme der Schulbuchtheorie' (vgl. Avenarius et al. 2003: 107-108). An Empfehlungen für eine abwechslungsreichere Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse im Englischunterricht an integrierten Gesamtschulen hat es zumindest nicht gemangelt (vgl. Edelhoff 1996).

trationsfähigkeit eines Menschen psychologisch als ein hoch komplexes, in der Theorie bislang kaum annähernd fassbares Konstrukt gesehen werden muss<sup>21</sup> (siehe hierzu als Problemaufriss Häcker & Stapf 2004: 509-510). Zumindest ergeben sich hieraus einige bedeutsame englischdidaktische Fragen:

Welcher Lernertrag darf im nachmittäglichen Englischunterricht an integrierten Gesamtschulen (und womöglich an allen Schularten mit ganztägigem Unterricht) erwartet werden, wenn eine für das Englischlernen essentielle Voraussetzung, i.e. die Fähigkeit zur Aufrechterhaltung der Konzentration, offenbar erheblich eingeschränkt ist bzw. von den Lernenden als deutlich eingeschränkt wahrgenommen wird? Wie kann - auch und vor allem im Bereich der Grammatik - ein Lernzuwachs im Nachmittagsunterricht Englisch erzielt werden, wenn zentrale psychische Lernparameter wie *focussing attention*, *noticing* und *monitoring* sehr wahrscheinlich nur noch bedingt gegeben sind? Kollidieren hier möglicherweise einige allzu ambitionierte, tageszeitlich undifferenzierte theoretische Erwartungen an Englischunterricht mit den im Nachmittagsunterricht Englisch real gegebenen Lernmöglichkeiten (und womöglich auch mit den Lernbedürfnissen) der Schülerinnen und Schüler?

Meines Erachtens wird diesen Fragen eine immer wichtiger werdende Bedeutung zukommen, selbst dann, wenn man einbezieht, dass die integrierte Gesamtschule mit Ganztagsunterricht nur eines von vielen Modellen der Ausgestaltung von ganztägigen schulischen Bildungsangeboten ist.

## 2. Entwicklungsperspektiven

Der Englischunterricht in Deutschland wird auf Grund des Beginns in der Grundschule und der bevorstehenden Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur (G8) an allen weiterführenden Schulen, auch an den integrierten Gesamtschulen, in den kommenden Jahren ganz erheblich umgestaltet werden müssen, unter anderem auch um die Durchlässigkeit des Schulsystems weiterhin zu gewährleisten<sup>22</sup>. Eine bloße Verdichtung des Lernpensums in den Klassen 5 bis 9, um den Einstieg in den Englischunterricht der Sekundarstufe II in die auslaufende Sekundarstufe I (die 10. Klasse) vorzuverlegen, begründet womöglich mit dem in seinen Wirkungsqualitäten noch genauer zu erforschenden Grundschulenglisch-

21 Im Kern ist damit ein Nachlassen der Konzentration, der Fähigkeit zur Steuerung der Aufmerksamkeit, letztlich der Fähigkeit zum Widerstehen von Ablenkungsreizen vor allem auf Grund von Abgespanntheit und Müdigkeit gemeint.

22 Es ist in diesem Zusammenhang weitergehend zu berücksichtigen, dass durch die Komprimierung der gymnasialen Lehrgänge (realisiert etwa über ein 9 plus 3 oder ein 6 plus 6 Modell) sehr wahrscheinlich eine Erhöhung der wöchentlichen Unterrichtsstunden notwendig werden wird, so dass auch hier eine Ausdehnung des Regelunterrichts Englisch in den Nachmittag (in die 7. bis 10. Unterrichtsstunde) hinein zu erwarten ist.

unterricht, ist aus englischdidaktischer Perspektive jedenfalls nicht sinnvoll bzw. nicht zu befürworten. Es bedarf einer tiefer greifenden, schulartspezifisch (hier: integrierte Gesamtschule) wie auch schulübergreifend (hier: Grundschule; integrierte Gesamtschule) durchdachten und mehrperspektivisch angelegten englischunterrichtlichen Entwicklungsstrategie.

Im Großen und Ganzen wird es in Bezug auf das Englischlehren und -lernen an integrierten Gesamtschulen (bzw. auch an anderen weiterführenden Schulen) künftig besonders wichtig sein,

- im gleichberechtigten schulübergreifenden Dialog eine tragfähige Kooperation mit den jeweils vor Ort befindlichen Grundschulen zu Wege zu bringen<sup>23</sup>, wobei der an beiden Schularten stark akzentuierte Aspekt der Integration / der integrativen und zugleich individuellen Förderung besondere Anknüpfungschancen bietet (vgl. hierzu einschlägige Befunde der Schulentwicklungsforschung, im Überblick bereits in Fend 1998),
- eine überzeugende Gesamtkonzeption für den Englischunterricht (beginnend in den Klassen 1 oder 3, bis in die Klassen 12 oder 13 hinein) zu entwickeln und unter den jeweiligen Rahmenbedingungen in den *local school clusters* konkret auszuformen,
- die pädagogischen und didaktisch-methodischen Möglichkeiten, die sich aus dem Ganztagsunterricht (und womöglich schon aus der Ganztagsbetreuung an den Grundschulen) ergeben, unter Berücksichtigung und Anerkennung der jeweiligen personellen und institutionellen Möglichkeiten und Grenzen besser auszuschöpfen und für alle Beteiligten mit mehr Gewinn zu nutzen.

## 2.1 Vereinbarung und Festschreibung eines schulübergreifenden Sprachenpakts

Ein mit den Grundschulen im Einzugsgebiet einer integrierten Gesamtschule gemeinsam erarbeiteter Sprachenpakt ist eine wichtige Voraussetzung, um innerhalb eines (in der Regel) relativ gut überschaubaren schulischen Verbunds die gegenseitige Anschlussfähigkeit des Englischunterrichts zu sichern. Konkrete Anregungen hierzu finden sich in jüngerer Zeit beispielsweise bei Mertens (2001a), Wunsch (2002), Burwitz-Melzer & Legutke (2004), Doyé (2005) und Haß (2006); überdies wird im noch laufenden BLK-Verbundprojekt 'Sprache lehren und lernen im Kontinuum - Schulpraktische Strategien zur Überbrückung von Schnittstellen im Bildungssystem' (vgl. beispielsweise Burwitz-Melzer 2006)

<sup>23</sup> Doyé (2005: 113) kommt in Bezug auf die institutionelle Schnittstelle Primarschule - Sekundarschule zu dem Schluss: "Zu tief sind die Gräben, die durch die lange Tradition zwischen den beiden Institutionen entstanden sind, vor allem in den Köpfen der Lehrkräfte; und ein radikales Umdenken ist erforderlich."

intensiv in diese Richtung gearbeitet. Hiervon ausgehend sollte das Folgende in Bezug auf die weitere Entwicklung grundsätzlich in Betracht gezogen werden:

### Englischunterricht in der Grundschule und der Übergang in die integrierte Gesamtschule: Überlegungen zu einem schulübergreifenden Sprachenpakt

Grundlage (KMK-Beschluss vom 10. Februar 2005):

Für wesentlich halten alle Länder eine möglichst enge Zusammenarbeit zwischen den Grundschulen und weiterführenden allgemein bildenden Schulen einer Region. Sie dient dazu, sich über Inhalte und Methoden der Arbeit auszutauschen, im Rahmen des Möglichen abzustimmen und damit ggf. auch zu einer methodisch-didaktischen Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts im Sekundarbereich I oder in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der sechsjährigen Grundschule beizutragen (KMK 2005: 4).

Konsequenz:

Engere schulische Zusammenarbeit in Bezug auf das Sprachenlernen insgesamt, vor allem innerhalb der örtlichen schulischen Cluster, die die integrierten Gesamtschulen mit den Grundschulen jeweils bilden (ggf. auf der Schulbezirksebene, sofern künftig noch vorhanden). Die in den letzten Jahren stark in den Vordergrund gerückte Kernstrategie schulischen Qualitätsmanagements, nach der jede einzelne Schule mehr Gestaltungsspielräume erhalten soll, um Qualität zu sichern bzw. zu erzeugen (vgl. dazu Bildungskommission NRW 1995: 65), sollte entsprechend überarbeitet werden. Eine nachhaltig tragfähige schulische Qualitätsentwicklung ist auch und gerade mit Blick auf den flächendeckend eingeführten schulübergreifenden Englischunterricht letztlich nur auf der Basis einer schulischen Clustertheorie denkbar, die allerdings erst noch interdisziplinär-systematisch entwickelt werden muss.

Zur Gestaltung eines schulübergreifenden Sprachenpakts:

- Etablierung schulübergreifender lokaler Austauschplattformen (alle Sprachen, insbesondere auch Deutsch bzw. Deutsch als Zweitsprache einbeziehend; Wahl von besonders qualifizierten, engagierten und kooperationswilligen Fachbeauftragten),
- gemeinsamer Besuch von Fortbildungsveranstaltungen, nicht vorrangig nur didaktisch-methodisch, sondern auch sprachpraktisch (administrativ bedeutet dies: Schaffung von geeigneten *incentives*),
- gemeinsame sprachliche sowie didaktisch-methodische Bestandsaufnahme, d.h. auch gegenseitige Unterrichtsbesuche; ggf. Durchführung einer lokalen, schulübergreifend entwickelten Sprachstandsdiagnose, um beratend und binnendifferenzierend, nicht etwa frühzeitig selektiv!) wirken zu können (vgl. dazu auch Rück 2004: 226-228),
- Festschreibung einer gemeinsam ausgehandelten, für einen begrenzten



Zeitraum zunächst explorativ angelegten und dann im Verbund von Theorie und Praxis kontinuierlich weiterentwickelten Sprachenstrategie in den örtlichen Schulprogrammen, die nicht einseitig auf den Ausgleich von sprachlichen Defiziten gerichtet sein sollte (besser: differenziert fördern und fordern),

- größtmögliche Einbeziehung der Eltern (auch als Lernunterstützungsberatung) - in der Zusammenfassung der DESI-Studie ist hierzu zusammenfassend zu lesen: "Eine aktive Elternarbeit der Schule zahlt sich aus" (Klieme et al. 2006: 58; vgl. dazu auch Mindt & Schlüter 2003: 26),
- Auswahl gegenseitig anschlussfähiger Lehrwerke, ggf. gemeinsame Schaffung oder Sammlung von geeigneten Unterrichtsmaterialien (auch, wo möglich, in Kooperation mit den örtlichen Stadt- bzw. Stadtteilbüchereien), ggf. schulübergreifendes *team-teaching* in Ermangelung eines schulübergreifenden Lehrwerks; vgl. dazu bereits Sauer 2000: 34-45; 2004: 27-28).

Weitergehende Anregungen:

- Engere Verzahnung aller Sprachenfächer unter Einbeziehung von Deutsch bzw. Deutsch als Zweitsprache<sup>24</sup>; Abstimmung vor allem auch der lexikogrammatischen Progression,
- Intensivierung der Wochenplanarbeit in den sprachlichen Fächern (z.B. im Bereich der für das Fremdsprachenlernen sehr wichtigen Wortschatzarbeit; vgl. dazu weiterführend beispielsweise Stahl & Nagy 2005); ggf. ergänzend über Schülertandems, die über verschiedene Jahrgangsstufen hinweg gebildet werden (vor allem auch dann, wenn sich die Eltern oder die Erziehungsberechtigten nicht einbinden lassen),
- frühzeitige behutsame Aktivierung der sprachproduktiven Potentiale der Lernenden bereits in der Grundschule, nicht zuletzt auch um grammatische Kompetenz systematisch zu entwickeln / anzubahnen; hier deutet sich aus meiner Sicht ein größeres Problem an, das schon aus internationalen Immersionsstudien bekannt ist (vgl. zusammenfassend Pica 2005: 342-344),
- Einrichtung eines multimedialen Lernateliers für die Sprachenfächer, ggf. im ehemaligen, mancherorts brachliegenden Sprachlabor; hier auch gemeinsame Projektaktivitäten Grundschule - integrierte Gesamtschule,
- Intensivierung der Klassenfahrten ins englischsprachige Ausland; nicht erst als Abschlussfahrt (*deferred gratification*) in Klasse 10,
- bessere Würdigung der sprachlichen Leistungen in allen Unterrichtsfächern,

<sup>24</sup> Die Einbeziehung mehrerer Sprachen ist allein deswegen schon anzuraten, um der mangelnden Lesekompetenz in der deutschen Sprache zu begegnen, die immerhin gut zehn% aller Grundschülerinnen und Grundschüler in Deutschland in der 4. Klasse aufweisen (vgl. hierzu Avenarius 2003: 80-81). Ein umfassendes Konzept hierzu kann und soll jedoch an dieser Stelle nicht entworfen werden (vgl. dazu weiterführend Bausch, Königs & Krumm 2004; Hufeisen & Lutjeharms 2005).

nicht nur in den Sprachenfächern, sondern auch in den Sachfächern - im altersgerechten Verbund von Fremd- und Selbstevaluation (etwa über ein Sprachen übergreifendes Portfolio, einen Sprachenführerschein, etc.) (vgl. speziell in Bezug auf den motivationalen Aspekt Burwitz-Melzer 2006),

- Einstellung eines *native speaker* (schulscharf; Einsatz in den Grundschulen und an der jeweiligen integrierten Gesamtschule), die / der über hinreichende Deutschkenntnisse und fachdidaktisches *know-how* (z.B. über Erfahrungen im britischen Gesamtschulsystem) verfügen können sollte, um an der Ausgestaltung des hier so genannten Sprachenpakts aktiv mitwirken zu können.

## 2.2 Entwicklung einer übergreifenden Lehr- und Lernkonzeption (beginnend in den Klassen 1 oder 3, bis in die Klassen 12 oder 13 hinein)

Der didaktisch-methodisch möglichst sinnvollen Weiterführung des Englischunterrichts jenseits der Grundschule ist in den letzten Jahren (im Ganzen jedoch eher unspezifisch, noch zu wenig auf die Verschiedenartigkeit der weiterführenden Schularten zugeschnitten) einige Beachtung geschenkt worden (vgl. etwa Kahl & Knebler 1996; Hollbrügge & Kraatz 1996; Mertens 2001a; Börner 2002b; Wunsch 2002; Andersch 2002; Schmidt 2002; Edelhoff 2003; Burwitz-Melzer & Legutke 2004). Allerdings reduzieren sich viele Beiträge hierzu auf diejenigen Lernjahre, die mehr oder minder unmittelbar dem Schulwechsel vorausgehen oder ihm nachfolgen (die 4.-5. bzw. die 3.-6. Klasse). Dies ist gleich mehrfach ungünstig, weil a) nach der Grundschule in der Regel eben noch mindestens sechs, nicht lediglich ein oder zwei weitere Lernjahre folgen, weil damit b) viel zu wenig Berücksichtigung findet, dass der Englischunterricht an den unterschiedlichen weiterführenden Schulen - auch schon in den Klassen 5 und 6 - einen auf die jeweiligen Zielsetzungen, Lernvoraussetzungen und unterrichtlichen Rahmenbedingungen abgestimmten Zugang erforderlich macht, und weil darüber hinaus vor allem c) die Pubertät als eine für das schulische Lehren und Lernen der englischen Sprache überaus bedeutsame Lebensphase weitgehend ausgeblendet wird. Ein pädagogisch, entwicklungspsychologisch wie auch lerntheoretisch überzeugend fundierter Gesamtansatz, der den Englischunterricht von seinen Anfängen auf der Primarstufe bis hinein in die letzten Lernjahre auf der Sekundarstufe I (oder gar der Sekundarstufe II) zu erfassen und didaktisch-methodisch so weit wie möglich schulartspezifisch zu modellieren versucht, steht bis heute jedenfalls noch aus (vgl. aber die in diese Richtung weisenden Überlegungen von Zydatið (2002: 431-449) zur Gestaltung des Englischunterrichts in der ausgehenden Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II).

Auf dem Wege dorthin sollte meines Erachtens zunächst anerkannt werden, dass die in der englischdidaktischen Theoriediskussion in den letzten Jahren stark betonte unterrichtliche Verknüpfungsproblematik, die - wie gesagt - zeitlich sehr eng an den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule gekoppelt ist, auf eine im Wesentlichen von den beteiligten Lehrpersonen erzeugte lernökologische Diskontinuität verweist (vgl. auch Doyé 2005: 112), die als Bruchstelle (vgl. Burwitz-Melzer & Legutke 2004) im Gesamtlehrgang Englisch insgesamt weniger problematisch ist als der vielschichtige pubertäre Wandel - insbesondere innerhalb der Transeszenz (ca. 11.-14. Lebensjahr), aber auch noch in der frühen Adoleszenz (ca. 14.-18. Lebensjahr) (vgl. dazu Oerter & Montada 1998: 312).

Die Entwicklung einer schulischen Gesamtkonzeption für den Englischunterricht, welche die seit einiger Zeit bereits zusätzlich zur Verfügung stehenden zwei oder vier Lernjahre in der Grundschule möglichst optimal auszuschöpfen versucht, kann von daher nur dann gelingen, wenn über den Schulwechsel als Bruch- oder Nahtstelle (vgl. Andersch 2002) hinaus die Pubertät in ihrer (bisher allerdings noch zu wenig erforschten) fundamentalen Bedeutung für das Lehren und Lernen besser gewürdigt wird. Sie ist es, die - über das Problem der Schulartspezifik des Englischunterrichts hinausgehend - eine grundlegende didaktisch-methodische Umgestaltung des Englischunterrichts im Sinne einer sukzessiven Anpassung an die sich hier deutlich wandelnden psycho-sozialen Unterrichtsvoraussetzungen, die sich verändernden Lernweisen und Lerninteressen, die sich weiterentwickelnden schülerseitigen Selbsteinschätzungsfähigkeiten und die steigenden Lernanforderungen zwingend erforderlich macht. Für die fachdidaktische Theoriebildung hinsichtlich der kontinuierlichen Fortführung des Englischunterrichts nach der Grundschule ergibt sich daraus, dass eine längere Entwicklungsspanne von der Kindheit, über die Vorpubertät (ca. 10.-12. Lebensjahr) bis zumindest hinein in die Transeszenz (11.-14. Lebensjahr) mitsamt der sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Gestaltung und Progression der englischunterrichtlichen Lehr- und Lernprozesse berücksichtigt werden muss.

Ohne ein in sich stimmiges, die Divergenz der individuellen fremdsprachlichen Lern- und Leistungsfähigkeiten berücksichtigendes Menschenbild (vgl. Kurtz 2003) bzw. ein Subjektmodell (vgl. Grotjahn 2005), das sich mit den gegenwärtig vorliegenden entwicklungstheoretischen Erkenntnisbeständen zur Aktivität und Passivität eines heranwachsenden Menschen bzw. zur komplexen Wirkungsbeziehung von Subjekt und Umwelt so weit wie möglich in Einklang bringen lässt, wird eine derartige Gesamtkonzeption allerdings kaum Erfolg versprechend zu realisieren sein. Im wissenschaftlichen Diskurs, der sich mit dem Lehren und

Lernen von Fremdsprachen befasst, gibt es diesbezüglich weiterhin einige gravierende theoretische Probleme. Während etwa in der Entwicklungspsychologie vornehmlich interaktionistische Theorien favorisiert werden, nach denen der Mensch und die Umwelt im ständigen Austausch stehen und sich gegenseitig aktiv beeinflussen (als schwache, moderate oder starke Ausprägungen des so genannten Person-Umwelt-Transaktionalismus; vgl. Oerter & Montada 1998: 7; Schneewind 1999: 24-34), werden in der Fremdsprachendidaktik zunehmend Selbstregulationstheorien vertreten, die - ausgehend vom natürlichen Spracherwerb - das eigenaktive autonome Subjekt als Leitbild in den Vordergrund stellen<sup>25</sup>. Die Lehrperson findet in ihrer in vielerlei Hinsicht durchaus prägenden Bedeutung, vor allem aber als immer intensiver geforderte Erziehungsinstanz, die das Fremdsprachenlernen unter schwieriger gewordenen unterrichtlichen Verwirklichungsbedingungen häufig auch stark verhaltenssteuernd zu organisieren hat, in der Folge kaum mehr angemessene Berücksichtigung (vgl. auch Butzkamm 2005)<sup>26</sup>.

In Bezug auf das Englischlehren und -lernen an Grundschulen haben solche (vornehmlich rezeptionsorientierten) Theorieansätze zwischenzeitlich einige bedenkliche Entwicklungen begünstigt. Exemplarisch sei hier auf die Betonung der so genannten Verstehensmethode im mittlerweile überarbeiteten Bildungsplan für den Englisch- und den Französischunterricht auf der Primarstufe in Baden-Württemberg (MKS 2001) verwiesen (vgl. dazu kritisch Stellung nehmend Mertens 2001b; Diehr 2003; Sambanis 2005). Über die letzten Jahre hinweg hat sich gezeigt, dass die seinerzeit besonders hervorgehobene Verstehensmethode viel zu wenig sprachproduktives Anschlusspotential für die Sekundarstufe I bietet, und dass sie im Ganzen nicht zu einer Entschärfung der Weiterführungsproblematik beigetragen hat.

Schülerinnen und Schüler sind aus meiner Sicht letztendlich nicht, zumindest nicht pauschal bzw. in der Theorie verabsolutierend, als selbstgesteuert lernende, eigenaktive Subjekte zu konstruieren, sondern als komplexe, sich nach und nach in der jeweiligen Klassen- oder Kursgemeinschaft entwickelnde Persönlichkeiten, die in teils stabilen, teils sich wandelnden psycho-sozialen Figurationen und im Verbund mit der Lehrperson, die weit mehr sein muss als nur ein Lernberater, ihre zielsprachliche Handlungsfähigkeit (d.h. ihr Wissen, Handeln und Können)

25 Butzkamm (2006: 13) spricht in diesem Zusammenhang von einem "naturmethodischen Trugschluss", der eine "Art Rousseauismus der Fremdsprachendidaktik" nach sich gezogen habe.

26 Es ist überdies sehr fragwürdig, ob Subjektmodelle, die den heranwachsenden Menschen vorrangig als ein *independent self* sehen, im Gegensatz zum Bild des Menschen als ein *interdependent self*, lernschwächeren und / oder emotional instabilen, verhaltensauffälligen, von LRS, ADS oder ADHS betroffenen Schülerinnen und Schülern, wie sie insbesondere in den Grundkursen an integrierten Gesamtschulen, aber auch an Haupt- und an Realschulen anzutreffen sind, gerecht werden können (vgl. in diesem Zusammenhang auch Zander (2005) zum Problem der Legasthenie im Englischunterricht).

integrativ entwickeln (vgl. dazu weiterführend Kurtz 2001a, 2003, 2004b, 2006a).

Diese Auffassung deckt sich im Kern mit wichtigen Erkenntnissen der empirischen Schulentwicklungsforschung. So hebt Fend (1998: 370f.) zusammenfassend hervor:

In der pädagogischen Diskussion ist [...] häufig ein Gegensatz zwischen einer hoch strukturierenden und wissensorientierten bzw. fähigkeitsbezogenen Unterrichtsweise und einer eher spielerischen, die Eigenaktivität forcierenden und an die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen anknüpfenden Strategie aufgebaut worden. Wie die Analysen zu optimierten Ko-Konstruktionen zeigen, ist dieser Gegensatz falsch. Vereinseitigungen in die eine oder andere Richtung dürften vom Optimum bestmöglicher Lehr-Lern-Prozesse entfernt sein.

Aus englischdidaktischer Perspektive korrespondiert dies wiederum mit einer möglichst ausgewogenen, an den Möglichkeiten und Grenzen der jeweiligen Lerngruppe ausgerichteten Gestaltung des Englischunterrichts, die schulstufen- und jahrgangsstufenübergreifend zwei nur in der Theorie zu trennende Betrachtungsweisen des Englischlernens und -lehrens miteinander zu verknüpfen sucht: die Innenperspektive intrapersonal-mentaler Konstruktionsprozesse einerseits und die Außenperspektive interpersonal-kommunikativen Handelns andererseits. Die nachfolgende Abbildung stellt dies - mit dem pubertären Wandel als entwicklungspsychologisch, pädagogisch wie auch sprachlerntheoretisch wichtigster Schwelle - in Grundzügen dar, wobei die so wichtige mündliche Handlungsbefähigung hier in den Vordergrund gestellt wird (vgl. Abbildung 3).

Dass ein derartiges Rahmenprogramm in der Alltagspraxis des Englischunterrichts flexibel gehandhabt, in der mündlich-kommunikativen Progression unter zunehmender Einbindung didaktisierter wie nicht-didaktisierter, fiktionaler wie nicht-fiktionaler Texte inhaltlich sinnvoll gefüllt, interkulturell fundiert und tageszeitlich durchdacht angelegt werden muss, sollte außer Frage stehen<sup>27</sup>. Auch dürfen die sich in der Mitte der Sekundarstufe I schülerseitig wandelnden Fähigkeiten und Haltungen zur Selbsteinschätzung des eigenen zielsprachlichen Könnens nicht übersehen werden. Entscheidend ist jedoch, dass der hoch komplexe pubertäre Wandel als organisierende Mitte, nicht etwa als starre Achse des Gesamtlehrgangs Englisch, deutlicher als bisher Berücksichtigung findet - auch wenn dies auf Grund der interindividuell divergierenden Entwicklungsverläufe sehr schwierig ist. Andernfalls, d.h. wenn die unterrichtliche Weiterführungsphase zeitlich zu eng gefasst, nach der 5. oder 6. Klasse mehr oder weniger abrupt beendet und ungeachtet der in diesen Lernjahren besonders

<sup>27</sup> Dies bedeutet unter anderem, dass die in Abbildung 3 linksseitig und rechtsseitig der Entwicklungsphase Pubertät aufgeführten Aspekte nicht dahingehend interpretiert werden dürfen, dass sie sich gegenseitig völlig ausschließen. So möchte ich selbstverständlich nicht zum Ausdruck bringen, dass die Schriftsprache unsinnigerweise erst nach Ende der Klasse 6 eingeführt werden soll. Es geht hier vielmehr um (zielsprachliche, inhaltliche, interkulturelle, etc.) Akzentuierungen des Englischunterrichts, die mit den sich wandelnden psycho-sozialen Unterrichtsbedingungen von der Lehrperson jeweils in Passung gebracht werden müssen.

wichtigen lexiko-grammatischen Grundlagenausbildung (aus unterrichtsorganisatorischen Zwängen) vorzeitig in den Nachmittagsbereich eingebunden wird, werden die positiven Wirkungen, die vom Englischunterricht in der Grundschule ausgehen können, sehr wahrscheinlich nach kurzer Zeit bereits wieder verblasen.

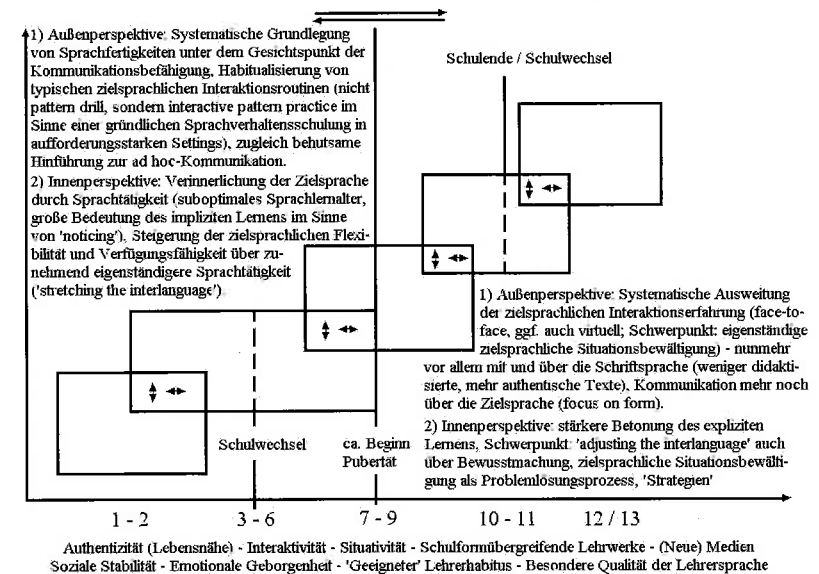


Abbildung 3: Langzeitliche Kompetenzentwicklung im schulischen Englischunterricht mit der Pubertät als organisierende Mitte (Fokus: Entwicklung von Sprechhandlungsfähigkeit in der Zielsprache)

Für den Englischunterricht an integrierten Gesamtschulen stellt sich vor diesem Hintergrund vor allem auch die Frage nach der möglichst optimalen Unterrichtsgestaltung nach Klasse 6. Wenngleich hier noch ein weiterer erheblicher Forschungsbedarf besteht, so geben neuere unterrichtspraktische Erprobungsversuche an einigen Gesamtschulen in Deutschland (vgl. exemplarisch Klein-Landeck 2005: 51-56; Koke 2005: 57-60) zumindest weiteren Anlass zu bedenken, dass eine Verschiebung der äußeren Differenzierung um einige Lernjahre (oder ggf. auch ein gänzlicher Verzicht darauf) zugunsten einer verbesserten inneren Differenzierung unter Beibehaltung der Klassengemeinschaft durchaus vorteilhaft sein könnte, wenn entsprechende räumliche, personelle und materielle Rahmenbedingungen hierfür geschaffen würden<sup>28</sup>. Aktuelle Schlagworte aus der Praxis, die an den wissenschaftlichen Diskurs zu Fragen der Differenzierung und der Individualisierung (vgl. zusammenfassend Haß 2006: 248-256) anknüpfen, und die zu erkennen geben, dass Heterogenität



mehr und mehr als eine unterrichtliche Chance begriffen wird, sind beispielsweise: klasseninterne Lerngruppen; differenziertes Lernen in Tischgruppen; Differenzierung der Lernangebote, nicht der Lernenden; individualisierte Lernpläne; stärkere Individualisierung des Förderunterrichts, der nicht lediglich defizitausgleichend sein darf, sondern stärkenorientiert sein sollte; projekterweiterter Englischunterricht, etc. Der Kurzzusammenfassung der DESI-Studie ist hierzu ergänzend zu entnehmen: "Ein anderes Merkmal des Klassenkontextes, die *Leistungsheterogenität*, erweist sich dagegen nicht als Risikofaktor, sondern als belanglos für die Leistungsentwicklung" [kursiv im Original] (Klieme et al. 2006: 52).

### 2.3 Überlegungen zum Nachmittagsunterricht Englisch an integrierten Gesamtschulen

Im Nachmittagsbereich ist es unbedingt - weitaus mehr noch als vormittags - erforderlich, vom traditionellen Englischlehren und -lernen mit Lehrbuch, Tafel und Kreide, letztendlich von der im ersten Bildungsbericht für Deutschland so genannten didaktisch-methodischen "Monokultur" (Avenarius 2003: 150) Abstand zu nehmen, die das Unterrichtsgeschehen in Deutschland im Allgemeinen in starkem Maße kennzeichnet. Die Ergebnisse der zuvor skizzierten punktuellen Schülerbefragung, vor allem aber auch aktuelle Befunde der pädagogischen Forschung (vgl. zusammenfassend Höhmann, Holtappels, Kamski & Schnetzer 2005) legen nahe, dass es stattdessen eines den besonderen nachmittäglichen Verwirklichungsbedingungen entsprechenden Lehr- und Lernkonzepts bedarf, in dessen Mittelpunkt vor allem die Schülerinnen und Schüler stehen müssen.<sup>29</sup> Dazu die folgenden, in Teilen bereits in der Praxis erprobten, in Anbetracht der Gesamtforschungslage in Bezug auf den Englischunterricht am Nachmittag vorerst aber lediglich perspektivisch formulierten Überlegungen:

Sinnvoll und Gewinn bringend zu sein erscheint es aus Sicht der pädagogischen

<sup>28</sup> Es darf hierbei nicht außer Acht gelassen werden, dass die heutige äußere Fachleistungskursdifferenzierung an integrierten Gesamtschulen in etwa mit dem pubertären Wandel zusammenfällt, einer hoch komplexen, in Bezug auf das schulische Fremdsprachenlernen und -lehren wissenschaftlich allenfalls ansatzweise durchleuchteten menschlichen Wandlungsphase, so dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Kurszuweisung in der Alltagspraxis mitunter in eine überstarke Abhängigkeit von psychosozialen Kontextfaktoren gerät.

<sup>29</sup> Holtappels (2005b: 123) hebt in diesem Zusammenhang hervor: "Wie bereits mehrfach betont, hat sich [...] die Auslagerung eines Teils des Pflichtunterrichts in den Nachmittagsbereich nicht bewährt, die Schülerinnen und Schüler sind aufgrund des Unterrichtsverlaufs dann ermüdet und wenig konzentrationsfähig. Es bedarf nun einer vertieften Evaluation [...], um die Ursachen und pädagogischen Konsequenzen dieses Befundes zu fokussieren. Keineswegs ausgemacht erscheint nämlich, ob hier tatsächlich die Differenz 'Pflichtunterricht / andere Angebote' maßgeblich ist oder ob es nicht eher eine kognitiv vereinseitigte Unterrichtsgestaltung ist, welche sich nicht so ohne weiteres [...] in den Nachmittag hinein verschieben lässt."

Forschung zunächst ganz allgemein, "[...] im Unterricht und im Schulleben differenzierte Lern-Arrangements zu entwickeln, die vielfältige Lernzugänge und Lernwege, lebensnahe Erfahrungsbereiche und Lernformen mit Ernstcharakter eröffnen, die Unterricht anreichern und methodisch ein flexible und vielfältige Lernkultur schaffen" (Holtappels 2005c: 58). Darüber hinaus ist das folgende Ergebnis der DESI-Studie (Klieme et al. 2006: 46), auch und gerade mit Blick auf den Englischunterricht in G-Kursen, besonders ernst zu nehmen (vgl. dazu weiterführend Solmecke 1998, 2006):

[...] Je unklarer und unverständlicher der Unterricht ist [...], desto stärker wird der Einfluss von Intelligenzunterschieden auf den Leistungszuwachs; [...] Je höher das durchschnittliche Grundfähigkeitsniveau einer Klasse ist, desto stärker wirken sich Intelligenzunterschiede auf den Leistungszuwachs aus. Mit anderen Worten: Die unterschiedliche Intelligenz der Schülerinnen und Schüler schlägt um so mehr durch, je höher das kognitive Niveau der Klasse und je geringer die Qualität des Unterrichts ist. Ist der Unterricht ausgesprochen klar, verständlich und schülerorientiert, dann kommt Intelligenzunterschieden eine geringere Bedeutung für den Lernerfolg zu. Unterricht kann je nach seiner Qualität dazu beitragen, den Zusammenhang zwischen Intelligenz und Leistungsentwicklung entweder zu verschärfen oder zu entkoppeln.

Dies einbeziehend wäre für den Nachmittagsunterricht Englisch in Grund- wie auch in Erweiterungskursen in den Klassen 5 bis 10 an integrierten Gesamtschulen das Folgende wünschenswert bzw. weiter zu erforschen:

- Eine Rhythmisierung der Englischstunden in der Form eines einfühlbaren Wechselspiels von Spannung und Entspannung bzw. ein entspanntes Lernen der englischen Sprache mit möglichst vielen Sinnen, ggf. auch unter Einbeziehung von Elementen alternativer Lehrverfahren wie etwa der Suggestopädie (vgl. etwa Beideck & Sobek 2004: 6-8),
- ein weitgehender Verzicht auf die systematische Einführung von grammatischen Strukturen und vor allem das meta-sprachliche *talking / learning about language*; die explizite Behandlung von Grammatik und Wortschatz sollte in Anbetracht des insgesamt wohl deutlich geringeren Konzentrationsvermögens der Lernenden nach der Mittagspause eher in der Form eines individualisierten *teaching on demand* (etwa im Rahmen von Partner- oder Gruppenarbeitsphasen) oder als gemeinsames rekursives Lernen im Anschluss an eine aufforderungsstarken Lernphase, in welcher die Lehrperson so weit wie möglich in den Hintergrund getreten ist, gestaltet werden (vgl. Kurtz 2001a: 127-128; Kurtz 2004b: 127-147),
- eine gemeinschaftliche Automatisierung / Habitualisierung der englischen Sprache in kurzen, möglichst prägnanten Übungsphasen, beispielsweise über Lernspiele sowie, je nach Lernalter, über musisch gestützte Aktivitäten (wie etwa *jazz chants*, etc.; vgl. Graham 1978); in den Klassen 6/7, 8 und 9 (approximativ: Pubertät) weitergehend über eine verstärkte Einbeziehung von

- speziellen *language activities for teenagers* sowie auch von *routines for improving discipline* (vgl. hierzu Dörnyei & Murphey 2003; Hess 2004; Lindstromberg 2004; Dörnyei 2005),
- eine möglichst individuelle Förderung der Sprachrezeption, etwa in der Form des individualisierten Lesens in entspannter literarischer Projektatmosphäre (vgl. Fölsch 2002: 131-145; Biebricher 2005: 1-10; Röllich-Faber 2006: 165-174), des Lesens in der Form eines wettbewerbartig angelegten Lesemarathons (vgl. Arendt 2001: 105-106), des extensiven Lesens - ggf. in Verbindung mit kreativem Schreiben (vgl. Bruschi & Heimer 2000: 48-56), wobei man in Bezug auf die schriftliche Sprachproduktion in Grundkursen sicherlich einige Abstriche machen muss,
  - eine möglichst abwechslungsreiche Förderung der mündlichen Sprachproduktion über einen aufforderungsstark angelegten, spielerischen Umgang mit der englischen Sprache (vgl. Klippel 2004) bzw. eine Erhöhung der zielsprachlichen Verfügungsfähigkeit ohne Sprechzwang, insbesondere auch im Sinne des improvisierenden Sprechens (vgl. Kurtz 2001a; 2004b, 2006a [im Druck]; Siebold 2004: 114-124 mit videografisch dokumentierten unterrichtlichen Beispielsequenzen),
  - eine stärkere Betonung der interkulturellen Komponente des Englischlernens (in Kleingruppen), etwa im Rahmen von handlungsorientiert gestalteten Lernzirkeln (vgl. Doff 2002: 81-93), als multimedial angelegtes Stationenlernen in der Form des *blended learning* (vgl. Kurtz 2001c: 81-93), als projektartig angelegte interkulturelle Korrespondenz (vgl. Kurtz & Hölzer 2005), als entspannte und weitgehend selbst bestimmte, gleichwohl aber doch angeleitete bzw. von der Lehrperson begleitete nachmittägliche Freiarbeit im Sinne von *edutainment* bzw. *entertaining education* unter Einbeziehung von Musik, Computer, Film und Fernsehen / Schulfernsehen,
  - eine veränderte Nutzung des Lehrbuchs, beispielsweise als Ausgangs- und Endpunkt von mehrstündigen Unterrichtssequenzen im Verbund mit dem Vormittagsunterricht; als Anker von nachmittäglichen Lernprozessen, aber auch als Brücke zwischen dem Vormittags- und dem Nachmittagsbereich (vgl. Kurtz 2001b, 2001c sowie weitergehend Thaler (2004: 56-63) zu den Prinzipien und Potenzialen der Dogme-Bewegung),
  - eine Nutzung des *workbook* vorrangig im Rahmen von gemeinsam vereinbarter und für die gesamte Lerngruppe verbindlicher Wochenplanarbeit<sup>30</sup>, so dass die

30 Holtappels & Rösner (2000: 129) betrachten dies als ein Kriterium, das gute von weniger guten Gesamtschulen unterscheidet. Als wesentliche "Gelingensbedingungen" für den Gesamtschulunterricht heben sie ausdrücklich hervor: "Der Unterricht ist durch Schülerorientierung im Hinblick auf Klarheit, Anschaulichkeit und Tempo geprägt. Schüler/innen erhalten Gelegenheit zur Partizipation und werden in Planungen und Entscheidungen einbezogen."

- Lernenden weitgehend selbst entscheiden können, ob sie sich - je nach individueller Befindlichkeit bzw. motivationaler Ausgangslage (vgl. Küppers & Quetz 2006) - im Englischunterricht nachmittags zum Beispiel eher dem extensiven Lesen oder dem *workbook* widmen; letztendlich ist hiermit auch die phasenweise Flexibilisierung von unterrichtlichem und häuslichem Lernen angesprochen (zur Bedeutung der Hausaufgaben vgl. die Kurzzusammenfassung zu DESI, Klieme et al. 2006: 42-43),
- ein Englischunterricht am Nachmittag zwischen *supervised learning* (in Bezug auf die gesamte Lerngruppe) und *tailored assistance* (in Bezug auf die Lernenden als Individuen, diagnostisch gestützt); Reduzierung von Zeitdruck und Fremdbestimmung, Abkehr von der Uniformität der Lernens als Lehrbucharbeit.

### 3. Schlussbemerkungen

Die Vielzahl der Schülerinnen und Schüler, die an integrierten Gesamtschulen und an weiteren allgemein bildenden Schulen mit Gesamtschulcharakter in Deutschland Englisch lernen, sollten der Forschung hinreichend Anlass geben, sich mit den vielschichtigen Problemfeldern und den Perspektiven, die in diesem Beitrag angesprochen wurden, zukünftig wieder intensiver auseinander zu setzen. Vor dem Hintergrund der fortschreitenden Ausweitung der Ganztagschulen in Deutschland, aber auch mit Blick auf die Problematik der lernschwächeren Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht, muss insbesondere noch einmal hinterfragt werden, welche unterrichtliche Relevanz denjenigen Ansätzen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen zukommen kann, die lerntheoretisch von der Selbstregulation bzw. der Selbstorganisation menschlicher Sprachaneignungsprozesse ausgehen. Inwiefern sind Selbstregulation bzw. (intra-)individuelle sprachlich-kognitive Konstruktion unter den Bedingungen mangelnder Konzentration, Aufmerksamkeit und Motivation überhaupt möglich? In welcher Art und Weise müssen Instruktion und Konstruktion gegebenenfalls in Einklang gebracht werden, wenn sich - nicht allein in Bezug auf den Englischunterricht - in der internationalen Forschung im Großen und Ganzen abzeichnet: "A doctrine based approach to constructivism does not lead to fruitful educational practice" (Mayer 2004: 17)? Welche den Englischunterricht möglicherweise bereichernde Bedeutung könnte in diesem Zusammenhang einem sprachproduktiv anreizstark gestalteten Imitationslernen (bis in die pubertäre Wandlungsphase hinein) zukommen, wenn es nicht als ein Spezialfall des operanten Konditionierens, sondern als ein sozial-kulturell verankerter Aneignungsprozess mit durchaus generativem Potential (vgl. hierzu aktuell Lantolf 2006) gesehen und

unterrichtspraktisch entsprechend gestaltet wird?

Die in diesem Beitrag dargelegten Probleme des Englischunterrichts an integrierten Gesamtschulen sollten die Forschung darüber hinaus veranlassen, den bislang vergleichsweise geringen Anteil an praxisnahen hermeneutisch-empirischen Untersuchungsprojekten im Klassenzimmer (vgl. hierzu Kurtz 2006a, 2006b) deutlich zu erhöhen, wobei denjenigen Schülergruppen, in denen sich das Lehren und Lernen der englischen Sprache schwierig gestaltet, besondere Aufmerksamkeit zukommen muss. Der Befund, dass viele Schülerinnen und Schüler in den Grundkursen Englisch in Nordrhein-Westfalen (an integrierten Gesamtschulen wie auch an Hauptschulen) gegen Ende der Sekundarstufe I an zentralen Anforderungen scheitern, macht verstärkte Forschungsanstrengungen in diesem Bereich unumgänglich. Dabei darf der Aspekt der Lehrerbildung - gut 35 Jahre nach Einführung der integrierten Gesamtschule ist eine gesamt-schulspezifische bzw. eine die spezifischen Herausforderungen des Gesamt-schulunterrichts fachdidaktisch stärker in den Blick nehmende Englisch-lehrerbildung noch immer nicht in Sicht - keinesfalls unberücksichtigt bleiben.

Eingang des revidierten Manuskripts 19.04.2006

## Literaturverzeichnis

- Andersch, Ulrich (2002), Übergang - Bruch- oder Nahtstelle? In: Legutke, Michael K. & Lortz, Wiltrud (Hrsg.) (2002), *Englisch ab Klasse 1. Das hessische Merry-Go-Round-Projekt. Analysen und Berichte*. Berlin: Cornelsen, 87-91.
- Appel, Stefan (in Zusammenarbeit mit Georg Rutz) (2003), *Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Appel, Stefan; Ludwig, Harald; Rother, Ulrich & Rutz, Georg (Hrsg.) (2005), *Jahrbuch Ganztagschule 2006. Schulkooperationen*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Arendt, Manfred (2001), Lesemarathon. *Englisch* 36: 3, 105-106.
- Avenarius, Hermann, et al. (2003), *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Opladen: Leske und Budrich.
- Balnis, Peter (2003), Leben und Lernen in der Schule. Ganztagschule als bildungs-reformerisches Gesamtprogramm. In: Herrlitz, Hans-Georg; Weiland, Dieter & Winkel, Klaus (Hrsg.) (2003), *Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa, 241-251.
- Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere zur 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Beideck, Kirsten & Sobek, Britta (2004), Entspanntes Lernen mit allen Sinnen: Ein Baustein für den Englischunterricht in der 5. Klasse. *Englisch* 39: 1, 6-8.
- Biebricher, Christine (2005), Lesen in der Fremdsprache. Ein Projekt zu Effekten extensiven Lesens in der Realschule. *Englisch* 40: 1, 1-10.
- Bildungskommission NRW (1995), *Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft*. Neuwied: Luchterhand.
- Bönsch, Manfred (2003), *Differenzierung und Integration*. In: Herrlitz, Hans-Georg; Weiland, Dieter & Winkel, Klaus (Hrsg.) (2003), 191-202.
- Börner, Otfried (2002a), Englischunterricht an Hamburger Gesamtschulen. *Gesamtschul-Kontakte* 25: 2, 7-9.
- Börner, Otfried (2002b), Frühes Fremdsprachenlernen: Übergang in die Klasse 5. In: Gompf, Gundi (Hrsg.) (2002), *Jahrbuch 2002: Fremdsprachenunterricht beginnt in der Grundschule*. Stuttgart: Klett, 112-121.
- Brusch, Wilfried & Heimer, Doris (2000), Extensives Lesen und kreatives Schreiben mit Hilfe der Bücherkiste. *Englisch* 35: 2, 48-57.
- Burwitz-Melzer, Eva & Legutke, Michael K. (2004), Die Übergangsproblematik (Themenheft zur Weiterführung des Englischunterrichts nach der Grundschule). *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 69, 2-7.
- Burwitz-Melzer, Eva (2006), Motivation durch Selbsteinschätzung: Fremdsprachenportfolios für die Klassen 3 bis 10. In: Küppers, Almut & Quetz, Jürgen (Hrsg.), *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke*. Berlin: LIT, 91-102.
- Butzkamm, Wolfgang (2005), *Der Lehrer ist unsere Chance: Wie Schüler ihren Fremdsprachenunterricht erleben*. Essen: Buchverlag Prof. A.W. Geisler.
- Butzkamm, Wolfgang (2006), Startschwierigkeiten mit der Fremdsprache. Über einige methodische Kunstfehler. *Englisch* 41: 1, 13-17.
- Diehr, Bärbel (2003), Wo drückt der Kinderschuh? Beobachtungen, Überlegungen und Vorschläge zum Problem des Lernfortschritts im Englischunterricht der Grundschule. *Englisch* 38: 3, 96-104.
- Doff, Sabine (2002), Der Lernzirkel American Dream - Durchführung und Evaluation handlungsorientierter Arbeitsformen in der Sekundarstufe I. *Englisch* 37: 3, 81-93.
- Dörnyei, Zoltán & Murphey, Tim (2003), *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán (2005), *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doyé, Peter (2005), Das Fremdsprachenlernen in der Grundschule als integraler Bestandteil der Grundbildung. *Fremdsprachen lehren und lernen* 34, 111-124.
- Edelhoff, Christoph (Hrsg.) (1996), *Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Übungstypologie. Neue Ausgabe*. München: Langenscheidt-Longman.
- Edelhoff, Christoph (Hrsg.) (2003), *Englisch in der Grundschule und darüber hinaus. Eine praxisnahe Orientierungshilfe*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Fend, Helmut (1998), *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerverleistung*. Weinheim und München: Juventa.
- Fitzner, Thilo; Schlag, Thomas & Lallinger, Manfred (Hrsg.) (2005), *Ganztagschule - Ganztagsbildung. Politik - Pädagogik - Kooperationen*. Bad Boll: Evangelische Akademie.
- Fölsch, Mirjam (2002), Ich öffne mich einem Buch, wie ich einem Freund begegne. *Englisch* 37: 4, 131-145.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.) (2004), *LAU 11: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung, Klassenstufe 11. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg*, Rainer H. Lehmann et al. Hamburg [Online: <http://www.hamburger-bildungsserver.de/schulentwicklung/lau/welcome.h>].
- Gesamtschule / Gesamtschulverband (GGG) (Hrsg.) (2005), *Gesamtschulen weiter entwickeln. Pflicht zur äußeren Differenzierung aufheben*. Aurich: Blaue Reihe.



- Graham, Carolyn (1978), *Jazz Chants: Rhythms of American English for Students of English as a Second Language*. New York: Oxford University Press.
- Grotjahn, Rüdiger (2005), Subjektmodelle. Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16: 1, 23-56.
- Gudjohs, Herbert & Köpke, Andreas (Hrsg.) (1996), *25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland. Eine bildungspolitische und pädagogische Bilanz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, Hartmut O. & Stapf, Kurt-H. (Hrsg.) (2004), *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. Bern, Göttingen, Toronto und Seattle: Huber.
- Hanisch, Günter (1988), *Integrierte Gesamtschulen - eine Bilanz*. Wien und München: Jugend & Volk.
- Hansel, Toni (Hrsg.) (2005), *Ganztagsschule. Halbe Sache - großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms*. Herbolzheim: Centaurus.
- Haß, Frank (Hrsg.) (2006), *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Herrlitz, Hans-Georg; Weiland, Dieter & Winkel, Klaus (Hrsg.) (2003), *Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa.
- Hess, Natalie (2004), *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung / Arbeitsgruppe Bestandsaufnahme (Hrsg.) (1994), *25 Jahre Gesamtschule in Hessen. Bestandsaufnahme IGS 1994*. Wiesbaden: HIBS.
- Höhmman, Katrin; Holtappels, Heinz-Günter & Schnetzer, Thomas (2005), Ganztagsschule in verschiedenen Organisationsformen - Forschungsergebnisse einer bundesweiten Schulleitungsbefragung. In: Appel, Stefan; Ludwig, Harald; Rother, Ulrich & Rutz, Georg (Hrsg.) (2005), *Jahrbuch Ganztagsschule 2006. Schulkooperationen*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 169-186.
- Höhmman, Katrin; Holtappels, Heinz Günter, Kamski, Ilse & Schnetzer, Thomas (Hrsg.) (2005), *Entwicklung und Organisation von Ganztagsschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele*. Dortmund: IFS Verlag.
- Hollbrügge, Birgit & Kraatz, Ulrike (1996), *Englisch nach der Grundschule - Bridging the Gap* (mit Hinweisen für den Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schularten). Berlin: Cornelsen.
- Holtappels, Heinz-Günter (2005a), Ganztagsschulen entwickeln und gestalten - Zielorientierungen und Gestaltungsgrundsätze. In: Höhmman, Katrin; Holtappels, Heinz Günter, Kamski, Ilse & Schnetzer, Thomas (Hrsg.) (2005), *Entwicklung und Organisation von Ganztagsschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele*. Dortmund: IFS Verlag, 7-44.
- Holtappels, Heinz Günter (2005b), Empirische Erkenntnisse über ganztägige Schulformen in Deutschland. In: Otto, Hans-Uwe & Coelen, Thomas (Hrsg.) (2005), *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich*. Münster: Waxmann, 123-143.
- Holtappels, Heinz Günter (2005c), Ganztagsbildung in ganztägigen Schulen - Ziele, pädagogische Konzeption. Forschungsbefunde. In: Fitzner, Thilo; Schlag, Thomas & Lallinger, Manfred (Hrsg.) (2005), *Ganztagsschule - Ganztagsbildung. Politik - Pädagogik - Kooperationen*. Bad Boll: Evangelische Akademie, 48-85.

- Holtappels, Heinz Günter & Rösner, Ernst (1996), Wie zeitgemäß ist die Gesamtschule? In: Gudjons, Herbert & Köpke, Andreas (Hrsg.) (1996), *25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland. Eine bildungspolitische und pädagogische Bilanz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217-222.
- Holtappels, Heinz Günter & Rösner, Ernst (2000), Gesamtschule unter schwierigen Entwicklungsbedingungen. Situation, Forscherkenntnisse und Perspektiven. In: Frommelt, Bernd; Klemm, Klaus; Rösner, Ernst & Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (2000), *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung, und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung*. Weinheim und München: Juventa, 113-132.
- Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.) (2005), *Gesamtsprachencurriculum, integrierte Sprachdidaktik, Common Curriculum: Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr.
- Internetportal learn:line NRW (Projektleitung Lernstandserhebungen /Vergleichsarbeiten, Landesinstitut für Schule / Qualitätsagentur NRW) [<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/learnstand9>. 21.03.2006].
- Kahl, Peter W. & Knebler, Ulrike (1996), *Englisch in der Grundschule - und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs Englisch ab Klasse 3*. Berlin: Cornelsen.
- Klein-Landeck, Michael (2005), Konsequent integrativ. Aufhebung der äußeren Leistungs-differenzierung im Fach Englisch in einer Integrationsklasse der Gesamtschule Hamburg-Bergstedt. In: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule / Gesamtschulverband (GGG) (Hrsg.) (2005), *Gesamtschulen weiter entwickeln. Pflicht zur äußeren Differenzierung aufheben*. Aurich: Blaue Reihe, 51-56.
- Klieme, Eckhard, et. al (2006), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Englisch und Deutsch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). [Online: <http://www.dipf.de/desi>. 21.03.2006].
- Klippel, Friederike (2004), *Keep Talking. Communicative fluency activities for language teaching*. (22. Auflage). Cambridge: Cambridge University Press.
- Koehler, Heide (2005), Lernorganisation. In: Höhmman, Katrin; Holtappels, Heinz Günter, Kamski, Ilse & Schnetzer, Thomas (Hrsg.) (2005), *Entwicklung und Organisation von Ganztagsschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele*. Dortmund: IFS Verlag, 59-65.
- Koke, Karlheinz (2005), Das Differenzierungskonzept der Gesamtschule Bremen-Mitte. In: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule / Gesamtschulverband (GGG) (Hrsg.) (2005), *Gesamtschulen weiter entwickeln. Pflicht zur äußeren Differenzierung aufheben*. Aurich: Blaue Reihe, 57-60.
- Köller, Olaf (2003), Gesamtschule - Erweiterung statt Alternative. In: Cortina, Kai S.; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim; Mayer, Karl Ulrich & Trommer, Luitgard (Hrsg.) (2003), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Hamburg: Rowohlt, 458-486.
- Köller, Olaf (2004), Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards. *Zeitschrift für Pädagogik* 50: 5, 679-705.
- Küppers, Almut & Quetz, Jürgen (Hrsg.) (2006), *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke*. Berlin: LIT.
- Kurtz, Jürgen (2001a), *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen: Narr.

- Kurtz, Jürgen (2001b), Das Lehrwerk und seine Verwendung im Englischunterricht nach der jüngsten Reform der Richtlinien und Lehrpläne. *Englisch* 36: 2, 41-50.
- Kurtz, Jürgen (2001c), Zur Verknüpfung von Lehrbuch und Internet im Englischunterricht. Praxisskizze und Überlegungen zum Lehrwerk der Zukunft. *Englisch* 36: 3, 81-93.
- Kurtz, Jürgen (2003), Menschenbilder in der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts: Konturen, Funktionen und Konsequenzen für das Lehren und Lernen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14: 1, 111-121.
- Kurtz, Jürgen (2004a), Englischunterricht am Nachmittag: Ergebnisse einer Schülerbefragung. *Englisch* 39: 4, 121-130.
- Kurtz, Jürgen (2004b), Kreative Schülerpräsentationen im Englischunterricht: Lehrwerk-analyse, Gestaltungsempfehlungen, Sprachmittel. In: Deringer, Ludwig (Hrsg.), *Innovative Fremdsprachendidaktik. Kolloquium zu Ehren von Wolfgang Butzkamm*. Aachen British and American Studies. Frankfurt: Lang, 127-147.
- Kurtz, Jürgen & Hölzer, Carola (2005), Me and My Home Town: Ein Korrespondenzprojekt als Baustein für den Englischunterricht in der Realschule. *Englisch* 40: 3, 11-19.
- Kurtz, Jürgen (2006a), Improvised Speaking in the EFL Classroom: Aufgaben als Elemente einer unterrichtlichen Figurationstheorie fremdsprachlichen Lehrens und Lernens. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2006), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere zur 26. Frühjahrstagung zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr [im Druck].
- Kurtz, Jürgen (2006b), Fremdsprachendidaktische Forschung als hermeneutisch-empirische Unterrichtsforschung (ein Auslaufmodell?). *Fremdsprachen und Hochschule* 75, 23-41.
- Ladenthin, Volker & Rekus, Jürgen (Hrsg.) (2005), *Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim und München: Juventa.
- Lantolf, James P. (2006), Sociocultural Theory and L2. State of the art. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 67-109.
- Lindstromberg, Seth (2004), *Language Activities for Teenagers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, Richard E. (2004), Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? The Case for Guided Methods of Instruction. *American Psychologist* 59: 1, 14-19.
- Mertens, Jürgen (2001a), Der Fremdsprachenunterricht am Wendepunkt. Vom Verhältnis von Grundschule und Sekundarstufe. *Neusprachliche Mitteilungen* 4: 194-200.
- Mertens, Jürgen (2001b), Stellungnahme zum Lehrplanentwurf Baden-Württemberg: 'Fremdsprachen in der Grundschule (FlIG)'. *Fremdsprachen praktisch FMF* 13 / 14: 7-21.
- Mindt, Dieter & Schlüter, Norbert (2003), *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2006), *Einführung der Oberschule im Land Brandenburg*. [Online: <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/lbm1.c.192339.de>. 21.03.2006]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (MKS) des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.) (2001), *Ergänzung zum Bildungsplan für die Grundschule. Englisch / Französisch*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hrsg.) (1998). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Otto, Hans-Uwe & Coelen, Thomas (Hrsg.) (2005), *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Pica, Theresa (2005), Classroom Learning, Teaching, and Research: A Task-Based Perspective. *The Modern Language Journal* 89: 3, 339-352.
- Radisch, Falk & Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2005), *Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen*. Bonn und Berlin: bmbf.
- Rekus, Jürgen (2003), *Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung*. Münster: Aschendorff.
- Röllich-Faber, Ursula (2006), Mangelware Motivation in der Mittelstufe: Haben Maniac Magee, Stargirl und Harry Potter eine Chance? In: Küppers, Almut & Quetz, Jürgen (Hrsg.) (2006), *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke*. Berlin: LIT, 165-174.
- Rück, Heribert (2004), *Fremdsprachen in der Grundschule. Französisch und Englisch*. Landau: Knecht.
- Sambanis, Michaela (2005), Verstehensbasierte Ansätze im frühen Fremdsprachenunterricht - Weg oder Irrweg? *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 43: 3-11.
- Sauer, Helmut (2000), *Fremdsprachenlernen in Grundschulen. Der Weg ins 21. Jahrhundert. Eine annotierte Bibliographie und das Beispiel Nordrhein-Westfalen*. Leipzig: Klett.
- Sauer, Helmut (2004), Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Geschichte des früh beginnenden Fremdsprachenlernens. In: Kierepka, Adelheid; Krüger, Renate; Mertens, Jürgen & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (2004), *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven*. Tübingen: Narr, 11-33.
- Schmidt, Karin (2002), Die Auswirkungen des früh beginnenden Englischunterrichts in den Klassen 5/6. In: Melde, Wilma & Raddatz, Volker (Hrsg.), *Innovationen im Fremdsprachenunterricht. Band 1: Offene Formen und Frühbeginn*. Frankfurt am Main: Lang, 119-127.
- Schneewind, Klaus A. (1999), Das Menschenbild in der Persönlichkeitspsychologie. In: Oerter, Rolf (Hrsg.) (1999), *Menschenbilder in der modernen Gesellschaft. Konzeptionen des Menschen in Wissenschaft, Bildung, Kunst, Wirtschaft und Politik*. Stuttgart: Enke, 22-39.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005), Bericht: Fremdsprachen in der Grundschule - Sachstand und Konzeptionen 2004 [Online: [http://www.kmk.org/doc/beschl/fremdsprachen\\_in\\_der\\_grundschule.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/fremdsprachen_in_der_grundschule.pdf). 21.03.2006].
- Siebold, Jörg (Hrsg.) (2004), *Let's Talk: Lehrtechniken. Vom gebunden zum freien Sprechen*. (mit DVD-Video/Rom). Berlin: Cornelsen.
- Solmecke, Gert (1998), Aufgabenstellungen und Handlungsanweisungen im Englischunterricht. Äußerst wichtig - wenig beachtet. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1, 32-44.
- Solmecke, Gert (2006), Den Lernenden helfen: Steuerung durch Aufgabenstellungen und Handlungsanweisungen im Englischunterricht der Hauptschule. *Englisch* 41: 1, 18-24.
- Stahl, Steven A. & Nagy, William E. (2005), *Teaching Word Meanings*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2005), *Bildung und Kultur. Allgemein bildende Schulen. Schulj. 2004/05. Fachserie 11/R. 1. Wiesbaden*. [Online: <http://www.destatis.de>. 21.3.2006].
- Thaler, Engelbert (2004), Dogme - eine alte methodische Innovation? *Englisch* 39: 2, 56-63.
- Wahler, Peter; Preiß, Christine & Schaub, Günther (2005), *Ganztagsangebote an der Schule. Erfahrungen, Probleme, Perspektiven*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Wenzler, Ingrid (2003), Bundesrepublik Deutschland. Die Gesamtschule: Kräfte und Gegenkräfte im bildungspolitischen Konflikt. In: Herrlitz, Hans-Georg; Weiland, Dieter & Winkel, Klaus (Hrsg.) (2003), *Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa, 65-86.

- Wunsch, Christian (2002), Plädoyer für eine Übergangsdidaktik zwischen Grundschule und Sekundarstufe I - oder: Aus der Oase in die Wüste? *Englisch* 37: 4, 121-131.
- Zander, Gisela (2005), Legasthenie im Englischunterricht. Diagnose und Therapie. *Englisch* 40: 1, 4-9.
- Zydatiß, Wolfgang (2002), *Leistungsentwicklung und Sprachstandserhebungen im Englischunterricht*. Frankfurt am Main: Lang.

# Der nativnahe Wortschatz des Fremdsprachenlehrers, Dolmetschers und Übersetzers

## Lernumfang, Lernverfahren, Lernökonomie - Prolegomena zu einem umfassenden onomasiologischen Wortschatzlernsystem

Dirk Siepmann<sup>1</sup>

Language teaching specialists have long demanded that university graduates in modern languages should have a native-like lexical competence in their L2. The present article argues that this goal will remain unattainable as long as students and teaching staff rely exclusively on incidental vocabulary learning through reading, listening or spending time abroad, especially since most first-year students have too limited a vocabulary to be able to comprehend authentic broadcasts or texts from quality newspapers. It is suggested that part of the solution may lie in the large-scale intentional learning of vocabulary on the basis of an onomasiological computerised vocabulary learning system and/or print dictionary. Such tools should be grounded on in-depth research into the native speaker's phrasicon. Once a broad corpus base has been compiled, it becomes possible, on the basis of a number of 'economy effects', to select those collocational and colligational units that the non-native speaker requires to 'function' adequately in a large number of communicative situations. To acquire these units, learners, especially those who are not in constant contact with the target-language culture, must combine incidental and intentional learning.

### 0. Einleitung

Der aktuelle Reflexionsstand der Hochschuldidaktik im Bereich Fremdsprachendidaktik und Translationswissenschaft fordert von den Absolventen der einschlägigen Studiengänge zu Recht eine nativnahe fremdsprachliche Kompetenz, die in der Praxis indes nur selten erreicht wird. Bisher wurden allerdings nur wenige Bemühungen unternommen, den sprachpraktischen Teil der Hochschulbildung so zu professionalisieren, dass dieses hehre Ziel für alle Studierenden in greifbare Nähe rücken könnte. Für den Erwerb eines muttersprachenähnlichen

<sup>1</sup> Korrespondenzadresse: Dr. Dirk Siepmann, Weg zum Poethen 48, 58313 Herdecke, E-Mail: dsiepmann@t-online.de



(im folgenden: nativnahen) Wortschatzes oder genauer einer nativnahen Lexikogrammatik (Francis & Hunston & Manning 1996/1998; Sinclair 1991; Wray 2002), welche die maßgebliche Komponente einer nativnahen Sprachkompetenz darstellt, wird meist ein autonomes Lernen empfohlen, das den Studierenden die Organisation und den Umfang des Wortschatzlernens überlässt (de Florio-Hansen 2004; Hausmann 2002a; Zöfgen 2001). Auch Auslandsaufenthalte gelten vielerorts als Allheilmittel gegen einen geringen Wortschatzumfang (vgl. z.B. Wray 2002: 210). Diese Einschätzung spielt offenbar auch in den subjektiven Theorien der Studierenden zur Wortschatzaneignung eine wichtige Rolle: viele Lehramtsabsolventen beklagen einerseits die mangelhafte sprachpraktische Ausbildung an der Universität, meinen aber andererseits ihre Wortschatzdefizite durch den Auslandsaufenthalt beheben zu können (vgl. exemplarisch Becker 2003).

Bei näherer Betrachtung erweisen sich beide Empfehlungen - ein völlig autonomes Lernen und Auslandsaufenthalte - als problematisch, und zwar aus mehreren Gründen:

1. Sie haben bisher zu keinen überzeugenden Erfolgen geführt; dies dürfte insbesondere den nativen oder nativnahen Sprechern, die an Universitäten prüfen, an Studienseminaren ausbilden oder in unseren Schulen im Rahmen von Schulpraktika hospitieren, nur allzu schmerzlich bewusst sein. So ergab ein Wortschatztest (*Productive Vocabulary Levels Test*, Laufer & Nation 1999; Nation 2001: 425-428)<sup>2</sup>, den ich mit 30 Englischlehrern im Alter von 30 bis 60 Jahren anlässlich einer Lehrerfortbildung in NRW durchgeführt habe, ein ernüchterndes Bild: nur acht der Lehrer hatten eine ausreichende Kenntnis - nach Maßgabe des Tests mindestens 14 von 18 Items - der 5000 häufigsten Wörter des Englischen, und nur drei (sic!) beherrschten die Wörter des 10000-Niveaus annähernd perfekt. Am besten beherrschten alle Lehrer übrigens die *University Word List* (Xue & Nation 1984), eine Auswahl der 2000 häufigsten Items im akademischen Sprachgebrauch, was sicherlich mit der Textauswahl und Unterrichtspraxis in Schule und Hochschule zusammenhängt; hier erreichte allerdings auch nur jeder zweite das geforderte Niveau. Offenbar findet in den Studienjahren kaum ein nennenswerter Wortschatzzuwachs statt, zumal Tschirner (2004) für sächsische Studienanfänger der Anglistik zeigt, dass 72% dieser Gruppe nicht einmal einen rezeptiven Wortschatz von 3000 Wörtern besitzen, obwohl nach den sächsischen Richtlinien bereits im zehnten Schuljahr ein produktiver Wortschatz dieser Größenordnung beherrscht werden soll.

2 Der Test misst das Wortschatzwissen auf fünf Frequenzstufen (jeweils die 2000, 3000, 5000 und 10000 häufigsten Wörter des Englischen sowie die 2000 häufigsten Wörter im universitären Sprachgebrauch). Der Begriff 'productive test' muss dabei zumindest in Frage gestellt werden; es geht eher nur um 'recall', also Wiedererinnern, da u.a. die Anfangsbuchstaben jedes zu produzierenden Wortes im Satz-zusammenhang vorgegeben werden (vgl. Read 2000: 125-126).

2. Bei Normalbegabten kann die Empfehlung des autonomen, inzidentellen Lernens durch Lektüre und Auslandsaufenthalte auch bei größter Bemühung gar nicht zum Erfolg führen. Der Grund dafür liegt in der Frequenzstruktur des Wortschatzes: außerhalb des Bereichs der 2000 frequentesten Wörter ist die Häufigkeit, mit der ein Wort bzw. Ausdruck insbesondere in der gesprochenen Sprache begegnet, einfach viel zu gering, als dass man sich bei der zweiten Begegnung noch an die erste erinnern könnte; die Wahrscheinlichkeit für ein Erinnern beträgt schon beim Erstsprachenlerner nur 0,07% (Nagy & Herman 1987). Bei einem Lesepensum von einer Million Wörtern pro Jahr in der Muttersprache kann damit dennoch bis zum 20. Lebensjahr das adulte muttersprachliche Lexikon von z.B. 20000 Wortfamilien für das Englische (Nation 2001) aufgebaut werden. Für den Fremdsprachenlerner jedoch ist das Lesepensum wesentlich geringer und es steht weniger Lernzeit zur Verfügung; für den Englischunterricht im französischsprachigen Kanada folgern Zahar, Cobb & Spada z.B. aus einem Experiment, dass der inzidentelle Wortschatzzuwachs durch Lesen bei zwei bis drei Schulstunden pro Woche bestenfalls 280 Wörter pro Jahr betragen kann (Zahar, Cobb & Spada 2001). Wer also ein nativnahes Lexikon in einer Fremdsprache erwerben will, sieht sich mit erheblichen bewussten Lernanstrengungen konfrontiert, die die meisten zukünftigen Fremdsprachenlehrer scheuen bzw. auf Grund fehlender Hilfsmittel auch gar nicht leisten können. Ohne bewusste Lernanstrengungen können Lerner im Extremfall auch nach jahrelangen Auslandsaufenthalten auf einem relativ niedrigen Wortschatzniveau verbleiben (vgl. z.B. Yorio 1989: 61).

3. Es steht zu vermuten, dass die fremdsprachlichen Philologen relativ zu anderen Studiengängen heute schwächere Abiturienten als in den 50er bis 80er Jahren rekrutieren. Es findet eine negative Vorauslese statt, was Intelligenz und *study skills* angeht.

Die Folgerung liegt also nahe, dass die Hochschuldidaktik im Bereich Fremdsprachen zwar einerseits ein berechtigtes Lehr-/Lernziel entworfen hat (nativnahe Wortschatzkompetenz), andererseits aber über die Möglichkeiten, wie dieses Ziel zu erreichen ist, keine völlig befriedigenden Überlegungen angestellt hat. Der Hauptgrund für den geringen Wortschatzzuwachs während des Studiums wird meist auf der Strategieebene gesehen; dieser Argumentation folgend würde allein die Vermittlung geeigneter Strategien für die autonome Wortschatzarbeit zu einer Erhöhung der Wortschatzkompetenz führen (de Florio-Hansen, erscheint). Es lässt sich jedoch nicht leugnen, dass wir mit einer rein strategieorientierten, individualisierten Herangehensweise den Lernenden die Antwort auf die auch vom europäischen Referenzrahmen (Europarat 2001: 6.4.7.2 f.) aufgeworfene Frage schuldig bleiben, was und wieviel an Wortschatz zu lernen ist:

Es muss möglich sein, dem Lerner des Französischen zu sagen, wie viele Wörter (bzw. in produktiver Sicht: Kollokationen, D.S.) er zu lernen hat und welche, um sich als kompetenter Rezipient (bzw. Produzent, D.S.) der französischen Sprache fühlen zu dürfen. Denn Aussagen des Typs 'Du musst ein Leben lang lernen!' sind didaktisch unbefriedigend und kaum geeignet, ihn zum energischen und konzentrierten Lernen zu motivieren (Hausmann 2005: 34).

Aus den genannten Gründen plädiert diese Arbeit für den teilweise gesteuerten, überprüfbaren Erwerb eines nativnahen Wortschatzes als langfristiges Ziel. Nur so können Lehrerpersönlichkeiten gefördert werden, die den Anforderungen modernen Fremdsprachenunterrichts an die sprachliche Flexibilität und Spontaneität des Lehrers - Stichwort: der Lehrer als *facilitator* - gerecht werden, und nur so kann die fremdsprachenbezogene Lehrer-, Dolmetscher- und Übersetzererstausbildung ihrem Auftrag gerecht werden.

Voraussetzung dafür ist einerseits eine (lerner-)lexikographische Grundlagenforschung, die korpusbasiert Formulierungseinheiten des nativen mentalen Phrasikons ermittelt. Aus der so gewonnenen Datenbasis sind in einem zweiten Schritt diejenigen Einheiten auszuwählen, die es dem Nichtmuttersprachler erlauben, in allen denkbaren Kommunikationssituationen adäquat zu funktionieren. Nur so können wir der Forderung des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens gerecht werden, den Umfang des Wortschatzes der Lernenden möglichst genau zu umreißen und Kriterien für seine Auswahl zu bestimmen (Europarat 2001: 6.4.7.2 f.). Auf der anderen Seite sind Überlegungen anzustellen, ob und - wenn ja - auf welche Weise das nativnahe Formulierungsgut möglichst vollständig erworben bzw. gelernt werden kann. Diesen beiden Grundfragen widmet sich der vorliegende Beitrag.

## 1. Fragen an die Lernerlexikographie

Bereits seit geraumer Zeit steht die Forderung im Raum, der zukünftige Fremdsprachenlehrer, Dolmetscher und Übersetzer solle über eine nativnahe Sprachkompetenz verfügen. Dazu heißt es z.B. in den Ergebnissen einer Reflexionstagung zur Lehrerbildung, an der führende deutsche Fremdsprachendidaktiker beteiligt waren:

Eine nativnahe Kompetenz in der Zielsprache ist ein wichtiges Qualifikationsmerkmal für Lehrende einer Fremdsprache. In den schrifttextgebundenen Registern verlangt dies eine umfassende Sprach- und Kulturkenntnis. Stärker als in der Vergangenheit rücken heutzutage die Fähigkeiten der passiven und aktiven Mündlichkeit in den Blick. So muss ein Lehrender die statistisch relevanten diatopischen Varietäten der Zielsprache passiv, die relevanten diastratischen verbalen, extra- und paraverbalen Register aktiv beherrschen. Diese Kenntnisse erfordern neben der reinen Sprachkompetenz auch die der zielkulturellen Pragmatik (Meißner, Königs, Leupold, Reinfried & Senger 2001: 221).

Hier stellt sich die Frage, ob "Sprachkompetenz", "pragmatische Kompetenz" und die häufig als Leitziel des Fremdsprachenunterrichts genannte "interkulturelle Handlungsbefähigung" überhaupt reinlich voneinander zu scheiden sind, oder ob nicht vielmehr die genannten Fähigkeiten letztlich entscheidend von der Wortschatzkompetenz abhängen. Beinhaltet interkulturelle Kompetenz - neben dem etwas vagen affektiven Lernziel des "Fremdverstehens" - ein Mehr an Fähigkeiten als die "Beherrschung des Sprachgebrauchs, d.h. der Verwendung von 'Sprache - in Funktion - in - Situation - in - Kultur'" (House 1998: 65)? Gerade die in der Forschungsliteratur zur Interkulturalität immer wieder hervorgehobenen Unterschiede im Handeln und Denken - sieht man von kulturspezifischer Gestik und Mimik ab - gehen doch auf "sozial berechenbare" (Feilke 1996: 262) Art und Weise mit dem Gebrauch idiomatisch geprägter Kollokationen und Kolligationen (s. dazu unten) einher. Korpusuntersuchungen zufolge liegt der idiomatisch geprägte Anteil im Sprachgebrauch bei über 80% aller Äußerungen (Altenberg 1998: 102); eine konkrete Demonstration dieses Umstands anhand eines Zeitungstexts und eines Romanauszugs findet sich in Siepmann (2004: 107-109). Idiomatisch geprägte sprachliche Ausdrücke sind hörerseitig mit konventionellen sozialen Hintergründen der Interpretation verknüpft; sprecherseitig erschaffen sie gleichsam den situativen Kontext für die weitere Kommunikation (vgl. Feilke 1996: 154-156, 262-265). Das Wissen, was der Kommunikationspartner meint, und die Fähigkeit, im Sinne des Kommunikationspartners angemessen darauf zu reagieren - sprich: die kommunikativ-kulturelle Kompetenz - ergeben sich also aus der Fähigkeit, Wortschatz-Figuren konventionelle Hintergründe der Interpretation zuschreiben zu können (vgl. Feilke 1996: 155). So kann schon die Nennung einer oder mehrerer Kollokationen genügen, um eine spezifische Rezeptionspräferenz entstehen zu lassen. Bei der Wendung *die Landschaft rauscht vorbei* denkt man unwillkürlich an eine Auto- oder Zugfahrt (Siepmann 2004: 111), bei den folgenden Bruchstücken an eine Rede über die Entwicklung eines deutschen Unternehmens von der Nachkriegszeit bis heute anlässlich eines Jubiläums:

- ... auf den Trümmern errichtet ...
- ... sich einen guten Namen erworben ...
- ... Sorgen und Mühen ...
- ... am Markt bestehen ...
- ... mit Dankbarkeit gedenken ...
- ... Die Konkurrenz schläft nicht ...
- ... das Tanzbein schwingen ...
- ... erhebe mein Glas ... (Feilke 1994: 213).

Die Wortschatzkompetenz - verstanden als Beherrschung der Wortschatzein-

heiten und ihrer kulturell-situativen Bedeutung - ist also der Kern der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz und sollte daher ins Zentrum aller fremdsprachendidaktischen Bemühungen gestellt werden.

Betrachten wir nach diesem kurzen Exkurs zur zentralen Rolle des Wortschatzes in der Kommunikation die Bedeutung der Aussagen von Meißner, Königs, Leupold, Reinfried & Senger (2001) für die Wortschatzkompetenz: Demnach soll der zukünftige Fremdsprachenlehrer die relevanten diastratischen verbalen Register<sup>3</sup> aktiv beherrschen, und zwar sowohl schriftlich als auch mündlich. Mit anderen Worten: neben die Beherrschung des statistisch relevanten standardsprachlichen Wortschatzes tritt die Aneignung informeller und gehobener Ausdrücke. Was dabei mit "statistisch relevant" gemeint ist, bleibt offen. Sicherlich wird hier implizit auf die Korpuslinguistik abgehoben, die es heute ermöglicht, anhand umfangreicher Frequenzlisten Lemmata oder Wortfamilien nach ihrer Vorkommenshäufigkeit in verschiedenen Textsorten zu ordnen.

Gerade die Frage der statistischen Relevanz erweist sich jedoch bei näherem Hinschauen als fast unlösbar. Das liegt u.a. daran, dass es zur Zeit noch unmöglich ist, eine umfassende rechnergestützte Zählung von Bedeutungseinheiten (lexical units; Cruse 1986: 49) und/oder Kollokationen vorzunehmen. Voraussetzung dafür wäre, dass alle Bedeutungseinheiten in entsprechend aufbereiteten Korpora etikettiert würden. Außerdem ist zu bedenken, dass die Zahl unterschiedlicher Gebrauchskontexte (d.h. die Streuung) einer Wortform von ihrer Gesamtfrequenz zu unterscheiden ist; so kann ein Wort oder eine Wendung eine relativ geringe Frequenz im Gesamtkorpus haben, aber dennoch in vielen verschiedenen Kontexten auftreten. Schließlich ist zu beachten, dass die Frequenz einer Formulierungseinheit in großen Korpora nicht unbedingt mit der Disponibilität beim Sprecher korreliert. Darauf hat Michéa (1953) bereits in den fünfziger Jahren hingewiesen, wenn auch die von ihm gewählten Beispiele für niedrigfrequente Wörter in heutigen Großkorpora genügend repräsentiert sind. Aber auch heute noch vermittelt die Frequenz in Korpora ein falsches Bild der Verfügbarkeit von Wörtern. So sind z.B. frz. *épuisée*, *pattemouille* und *titine* (= *voiture*) selbst jüngeren Franzosen vollkommen geläufig, ihre Frequenz in Korpora ist jedoch sehr gering (vgl. zu dieser Problematik auch Goethals 2001).

Trotz dieser Schwierigkeiten liefern Frequenzlisten für den fortgeschrittenen Lerner, um den es hier gehen soll, wertvolle Anhaltspunkte: im *Trésor de la langue française* oder im *British National Corpus* kommen z.B. zehntausende von

3 Natürlich sind extra- und paraverbale Merkmale häufig eng mit sprachlichen Zeichen verwoben (man denke an den Figur-Hintergrund-Charakter von Kollokationen und Phrasemen oder an die Gestik und Mimik, die mit einem bras d'honneur verbunden ist); dies soll hier der Einfachheit halber jedoch erst einmal außer acht gelassen werden.

Wörtern nur einmal vor (vgl. Hausmann 2002b) und sind daher für das Wortschatzlernen eine *quantité négligeable*. Andererseits kann man bei einer passiven Kenntnis aller Bedeutungen<sup>4</sup> der 6700 frequentesten Wörter des Französischen, mit denen man bereits 98% eines Textes versteht, noch nicht guten Gewissens von einem nativnahen Wortschatz sprechen. Der nützliche Vorrat an Einzelwörtern muss also irgendwo zwischen dem genannten Grundwortschatz von 6700 Wörtern und den "Massen des seltenen Wortschatzes" (Hausmann 2002b: 261) liegen. Nach Erfahrungswerten aus der Übersetzungsprüfung im bayerischen Staatsexamen wird dieser Schwellenwert bei etwa 20000 Einzelwörtern erreicht (Hausmann 2002b: 261); mit einem Wortschatz von 20000 Einzelwörtern werden 99,9% eines jeden Textes verständlich. Eine solche Wortschatzmenge entspricht in etwa dem Umfang solcher einsprachiger Wörterbücher wie des *Dictionnaire du français* (Rey-Debove 1999, 22 000 Stichwörter) oder solcher Sachgruppenwörterbücher wie des *Vocabulaire Anglais et Américain* (Atkins, Bird, Duval, Le Fur & Lewis 1994, 25 000 Stichwörter). Noch etwas höher, nämlich auf 20000 Wortfamilien, schätzt Nation (2001) den Wortschatz des gebildeten englischen Muttersprachlers ein und hält diese Zahl auch für den Nichtmuttersprachler für erreichbar.

Wie einleitend angesprochen, produziert unser Schul- und Hochschulsystem im Großen und Ganzen Fremdsprachenlehrer, die zwar Teile der Zeitungssprache und die Sprache der Literaturwissenschaft beherrschen, aber nur geringe Kenntnisse anderer Sprachbereiche besitzen. Es wäre völlig verfehlt, die Schuld für diese Misere den praktizierenden Lehrern oder Lehramtsstudenten anlasten zu wollen, da das Wortschatzlernen an den meisten Universitäten der Eigeninitiative der Studenten überlassen wird, diese aber angesichts des vor ihnen aufgetürmten Wortschatzbergs völlig ratlos sind, wie dieser abzutragen wäre und deshalb "bei ihren Abiturkenntnissen" (Hausmann 1993) stehenbleiben.

Pointiert formuliert besteht der Hauptgrund für das Nichterreichen einer nativnahen Kompetenz also darin, dass a) die meisten Fremdsprachenstudenten und -lehrer ein unzureichendes Bild davon haben, was einen nativnahen Wortschatz überhaupt ausmacht (was und wie viel ist zu lernen?) und dass b) kein Werk zur Verfügung steht, das diesen Wortschatz überschaubar und damit lernbar machen würde (womit und wie kann ich es lernen?). Diese beiden grundlegenden didaktischen Fragen werden uns im Folgenden beschäftigen, denn vor der Vermittlung des Wortschatzes muss seine linguistische Beschreibung für die Zwecke des Fremdsprachenunterrichts stehen (vgl. z.B. Meißner 1995).<sup>5</sup> Im Folgenden fächere ich die zwei grundsätzlichen Fragen in vier kleinere Teilfragen

4 Ich gehe hier der Einfachheit halber von der traditionellen Sicht aus, dass Einzelwörtern Bedeutungen zukommen.



auf:

1. Aus welchen Einheiten besteht Wortschatz?
2. Wie groß ist der Umfang des nativnahen Wortschatzes? Erst, wenn diese Frage beantwortet ist, kann man zur nächsten Frage übergehen:
3. Wie und in welcher Zeit kann dieser nativnahe Wortschatz erworben werden? Sind Auslandsaufenthalte ausreichend?
4. Gibt es evtl. eine gewisse Lernökonomie beim Lernen des fremdsprachlichen Wortschatzes?

Fragen wir in guter fremdsprachendidaktischer Tradition zunächst nach dem 'Was?'. Wie also lässt sich der bisher in diesem Aufsatz verwendete, etwas vage Begriff der 'Wortschatzeinheit' genauer umreißen?

## 2. Wortschatzeinheiten

Jüngste Erkenntnisse der Sprachwissenschaft (Feilke 1996, 2003; Hausmann 1997) lehren uns, dass in natürlichen Sprachen letztlich fast alles idiomatisch geprägt ist. In einigen erfahrungsbasierten linguistischen Modellen geht man dabei so weit, statt abstrakter Regeln lediglich eine Menge von Beispielsätzen zu postulieren:

Neue Sätze werden dann entweder aus Bestandteilen dieser Beispielsätze zusammengesetzt, oder in Analogie zu ihnen gebildet (Sailer 2003: 216).

Auch wenn man nicht so weit gehen will, öffnet diese Perspektive doch den Blick für den ungeheuren Umfang der nativen Wortschatzkompetenz, die sich vielleicht genauer als lexiko-grammatische Kompetenz bezeichnen ließe, da lexikalische und grammatische Elemente häufig ineinander hineinspielen.<sup>6</sup> Die verschiedenen, nicht skalar zu verstehenden Ebenen der soeben angesprochenen Idiomatizität von Sprache sollen hier zunächst anhand einiger Beispiele veranschaulicht werden (vgl. Siepmann 2005a):

1. Kollokationen von zwei oder mehr Lexemen oder von Lexemen mit Phrasemen (*just as ... so, einen Nagel einschlagen, c'est-à-dire en l'occurrence, regarde où tu vas, gerade eben, na ja, à la fin* usw.).
2. Kollokationen zwischen Lexemen und semantisch-pragmatischen Merkmalen des Kontextes (*beautifully* + [Adj: Ergebnis kreativen Handelns (*carved, embroidered, painted*), [Frage] + *eh bien*, [negativer Einfluss] + (*not*) *detract from s.o.'s enjoyment*, [Fahrzeug] + *mordre sur/empiéter sur* + [Teil der

5 Eine weitere Frage wäre, ob die linguistische Deskription von Formulierungseinheiten psychologisch valide ist, d.h. ob linguistische Wortschatzeinheiten Einheiten im Kopf des Lernalters entsprechen (s. dazu weiter unten).

6 Zur lexiko-grammatischen Kompetenz zählen natürlich alle Komponenten, die traditionell auch für das Wörterlernen angeführt werden, also auch Aussprache, Schreibung usw.

Fahrbahn], [Region] + *mordre sur* + [Region], *help!* [vgl. González-Rey 2002: 95, 101 zu derartigen Einwortkollokationen]).

3. Kollokationen zwischen Semen (*one of the ADJEKTIV IM SUPERLATIV (+ N) in the* {Ortsbezeichnung}), z.B. *one of the best in the country*; Distanzkollokationen [vgl. Siepmann 2003; 2005b], z.B. *It was hoped that ... Not so.*)

4. Kolligationen; unter diesem Terminus versteht man bevorzugte grammatikalische Verbindungsneigungen von Einzelwörtern (Hoey 1998) oder Wortgruppen (Siepmann 2005a).<sup>7</sup>

Die Ebenen spiegeln übrigens einen abnehmenden Grad der lexikographischen Erfassung wieder: am besten erfasst sind die festen Wendungen und traditionelle Zweieiverbindungen (z.B. *briser ses chaussures*), am schlechtesten erfasst Kolligationen und Kollokationen von semantisch-pragmatischen Merkmalen. Der Grund dafür liegt auf der Hand: Bisher sah man viele Kollokationen und Kolligationen als freie Wendungen an, die nach allgemeinen syntaktisch-semantischen Regeln zusammengesetzt werden und daher keines Lernens bedürfen. Das Gegenteil ist der Fall, wie kontrastiv-linguistische Überlegungen leicht zeigen können: dass ich im Frz. zu einem Kind sage *regarde où tu vas*, wo ich im Deutschen *pass auf, wo Du hintrittst* und im Englischen *watch where you put your feet* oder *watch where you are going/stepping* verwende, ist für den Lerner prinzipiell nicht über allgemeine syntaktisch-semantische Regeln ermittelbar, da auch solche Ausdrücke idiomatisch geprägt sind (vgl. z.B. *have got* + [Flüssigkeit, Krümel usw.] + *on/all over* [Kleidungsstück, Körper, Körperteil]: *I've got ink all over my exercise book - ich habe mein Heft mit Tinte bekleckert*). Jeder dieser Ausdrücke ist eine Figur-Hintergrund-Konstruktion (Feilke 1996): ein strukturell komplexer Ausdruck (Figur) verweist auf einen typischen situativen und linguistischen Kontext (Hintergrund). Für das Wortschatzlernen ergibt sich daraus das Primat der Assoziation von Verwendungskontext und Ausdruck, also die Verbindung eines Syntagmas mit einem lebensweltlichen Hintergrund. Das lässt sich auch daraus schließen, dass Kinder beim Spracherwerb mit Wörtern und Ausdrücken zunächst generalisierte enzyklopädische Abläufe verbinden (Bad -> Betreten des Raumes, Aufdrehen des Wasserhahns usw.; Welzer 2002: 84) und Aphasikern solch enzyklopädisches

7 Nach Hoey (1998) lassen sich drei Typen von Kolligationen unterscheiden: 1) die grammatische Umgebung, die ein Wort bevorzugt (oder meidet); *carpenter* z.B. steht in Zeitungskorpora viel häufiger mit dem bestimmten Artikel als *architect* (vgl. Hoey 2000: 234-235; in diese Unterkategorie fallen natürlich auch die klassischen 'grammatischen' Kollokationen bzw. Valenzen des Typs *different + to/from*); 2) die grammatischen Funktionen, die die Phrase, der das Wort angehört, bevorzugt (oder meidet) (das englische Substantiv *lap* [= 'Schoß'] z.B. tritt nie als Subjekt auf; die Wendung *NP à ses heures* wird meistens in satzeinleitender Apposition gebraucht); 3) der Platz in einer Wortfolge, den ein Wort bevorzugt (oder meidet) (z.B. *nice and warm* statt *warm and nice*).

Wissen um die Welt erhalten bleibt, auch wenn das sememische Wissen verloren geht (Stachowiak 1979: 267f.). Einige weitere kontrastiv angelegte Beispiele sollen die Idiomatizität scheinbar freier Wendungen illustrieren (s. Tabelle 1).

Englisch	Französisch	Deutsch
hobby N	(z.B.) N (z.B. <i>cuisinier</i> ) à ses heures	Hobby-N
nice and ADJ (z.B. nice and warm)	(z.B.) agréablement + ADJ	(z.B.) schön + ADJ
his attempt on N (z.B. Mount Everest)	sa tentative d'ascension du Mount Everest	sein Versuch, den Mount Everest zu bezwingen (besteigen)
you can't be too careful	on n'est jamais assez prudent	man kann nie vorsichtig genug sein
he won't forget that in a hurry	il ne l'oubliera pas de sitôt	er wird das so schnell nicht vergessen

Tabelle 1: Die Idiomatizität scheinbar freier Wendungen

Aus dem Vorstehenden folgt, dass sich die zukünftige Lexikographie vor eine gewaltige Aufgabe gestellt sieht, die darin bestehen wird, auf allen vier genannten Ebenen den nativen Wortschatz (oder genauer die native Lexiko-Grammatik) umfassend zu beschreiben. Wörterbücher werden dann durch umfassende Formulierungsbücher ersetzt werden (vgl. Siepmann, erscheint).

### 3. Der nativnahe Wortschatz

Damit sind wir bei unserer zweiten Frage angelangt, die die Lernerlexikographie betrifft. Deren Aufgabe wird darin bestehen, aus dem nativen Wortschatz an Formulierungseinheiten den nativnahen Wortschatz herauszufiltern und damit die Grundlage für das systematische Erlernen dieses Wortschatzes zu schaffen.

Als nativnahen Wortschatz möchte ich in erster Annäherung die Menge von Einzelwörtern und Kollokationen bezeichnen, mit der sich alle Kommunikations- bzw. Ausdrucksbedürfnisse, die Muttersprachler der Zielsprache haben, in zielsprachlich akzeptabler und üblicher Formulierung bewältigen lassen. Die Menge der Einzelwörter scheint dabei, wie oben ausgeführt, recht gut repräsentiert zu werden von solchen Wörterbüchern wie dem *Vocabulaire Anglais et Américain*; was dem nativnahen Sprecher nach dem Studium solcher Wörterbücher noch fehlt, sind zahlreiche Kollokationen und Kolligationen. Um wie ein Muttersprachler zu wirken, genügt es jedoch für den Nichtmuttersprachler, für jedes Ausdrucksbedürfnis nur jeweils eine adäquate Wendung zu beherrschen; normalerweise dürfte es sich dabei um das häufigste Wortschatzelement mit einer bestimmten Funktion handeln. Während also der Muttersprachler für die in Tabelle 2 dargestellten Ausdrucksbedürfnisse im allgemeinen mehrere Wendungen zur Verfügung hat, kann sich der Nichtmuttersprachler für den aktiven Gebrauch mit dem Erlernen jeweils einer

Wendung begnügen.

Ausdrucksbedürfnis	engl. Muttersprachler	nativnaher Sprecher des Englischen
'in einem Stau festsitzen'	get caught (up) / get stuck in a traffic jam; sit in traffic; be stationary	get caught in a traffic jam
'Geschwindigkeitsbegrenzung einhalten'	stick to / keep to / abide by / observe the speed limit	stick to the speed limit

Tabelle 2: Ein Ökonomieeffekt beim Erlernen des nativnahen Wortschatzes

Es handelt sich hier also um eine Art 'Spareffekt', den der nativnahe Sprecher für sich nutzen kann und der sich in geringerem Maße natürlich auch in den Idiolektalen verschiedener Muttersprachler spiegelt (so enkodiert der eine das Erlebnis 'Stau' vielleicht typischerweise mit dem Satz "ich habe schon wieder im Stau gestanden", während der andere der Wendung "ich saß schon wieder in einem Stau fest" regelmäßig den Vorzug gibt). Dieser wichtigste Spareffekt (= Spareffekt I) ist bei der Ermittlung des nativnahen Wortschatzes zu berücksichtigen. Im Folgenden möchte ich weitere Spareffekte dieser Art vorstellen; dabei werde ich die einzelnen Spareffekte in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit bzw. praktischen Umsetzbarkeit im Wörterbuch aufzählen.

Spareffekt II geht von der Erkenntnis aus, dass Kollokationen zwischen semantisch-pragmatischen Merkmalen bestimmter Lexeme bestehen bzw. anders formuliert, dass ein Lexem mit einer bestimmten semantischen 'Klasse' kollokieren kann<sup>8</sup>. So kollokiert z.B. das französische Substantiv *tracé* mit einer Klasse von Lexemen, die Verkehrswege bezeichnen (*route*, *autoroute*, *ligne de chemin de fer* usw.); die Verben *se planter* (frz.), *go down/crash* (engl.) und *abstürzen/abschmieren* (dt.) verbinden sich mit einer Klasse von Lexemen, die Computer oder Software bezeichnen; im Englischen kollokieren Kohyponyme wie *congestion/jam/tailback* mit dem Verb *clear*. Zu beachten ist hier allerdings, dass nicht alle Elemente einer Klasse die gleichen kollokativen Verbindungen eingehen (vgl. z.B. *l'autoroute file quelque part*, *?la route file*, *\*le chemin file*; *desservi par une autoroute* vs. *\*desservi par un chemin de terre*; *a little alley* vs. *\*a little boulevard*).

Betrachten wir Spareffekt II noch einmal ausführlich am Beispiel der Kollokation *beautifully embroidered*, die im *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* aufgeführt wird:

ADV. *beautifully, delicately, exquisitely* | *heavily, richly* a robe of richly embroidered silk

<sup>8</sup> Dabei ist, wie ich in Siepmann (erscheint) gezeigt habe, die Annahme bevorzugter Verbindungsneigungen zwischen Semem gegenüber der von semantischen Klassen die erklärungsmächtigere, da sie u.a. auch Distanzkollokationen erfassen kann.

PREP. *on* She embroidered flowers on the front of the dress. *with* She embroidered the dress with flowers.

Wenn wir nun im *Oxford Phrasebuilder Genie*, der elektronischen Version des *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*, und in Korpora nach anderen Basen suchen, die mit dem Kollokator *beautifully* eine regelmäßige Verbindung eingehen, so fällt auf, dass ca. 80% dieser Verbindungen sich auf die Ergebnisse handwerklichen oder künstlerischen Tuns beziehen:

beautifully: beautifully carved / coloured / decorated / draped / drawn / dressed / executed / furnished / groomed / illustrated / ironed / painted / patterned / polished / printed / restored / rounded / scented / shaped / tailored / written

Hier würde also der zweite Spareffekt wirksam werden; weder für den Muttersprachler noch für den Fremdsprachenlerner ist es notwendig, alle diese Kollokationen zu memorisieren. Vielmehr genügt es zu wissen, dass *beautifully* mit Partizipialadjektiven kollokiert, die eine handwerkliche oder künstlerische Tätigkeit beschreiben bzw. einer Bedeutung Ausdruck verleiht, die sich etwa folgendermaßen umschreiben ließe:

durch handwerkliches oder künstlerisches Geschick einen höchst angenehmen ästhetischen Effekt erzeugend

Hier kollokiert also das Sem handwerklich hergestellt mit dem Sem 'ästhetisch'. Wir können also davon ausgehen, dass die Kollokation eher über den Kollokator zu lernen ist. Es tritt Spareffekt II ein, da die Verbindung nicht spezifisch für *embroider* ist.

Dass solche Spareffekte differenziert zu betrachten sind, zeigt das Beispiel *heavily*. Dieses Adverb kollokiert mit Adjektiven aus ganz unterschiedlichen Bereichen, so dass die Erzielung von Lernökonomie eine weitere semantische Differenzierung verlangt: z.B. *heavily armoured/armed, heavily biased/skewed, heavily asleep/drunken* usw.

Bei Spareffekt III handelt es sich um den Umstand, dass in der Regel bestimmte Kolligationen und Kollokationen sowohl für Simplizia als auch für die auf ihnen aufbauenden Komposita oder Kollokationen gelten (z.B. *a jam clears -> a traffic jam clears; within a (speed, age, etc.) limit, over the (speed, legal) limit*). Solche Phänomene wären also in einem Wörterbuch unter dem Eintrag der Basis *limit* und nicht unter den verschiedenen Komposita zu verzeichnen. Allerdings ist die Gültigkeit dieses Spareffektes häufig eingeschränkt (vgl. z.B. *sit a test -> aber eher nicht: ?sit a (practical) driving test*); außerdem gibt es häufig neben der regelmäßig und ökonomisch zu bildenden Kollokation eine üblichere, synonyme Kollokation. Manche Kollokationen lassen außerdem verschiedene Erweiterungen zu: *élever le niveau de la conversation / du débat* usw.

Im gleichen Atemzug ist Spareffekt IV zu nennen, der sich als kollokationelle

Derivation beschreiben ließe. So haben z.B. Substantive und Verben mit dem gleichen Wortstamm häufig gleiche Kollokatoren (z.B. *résorber / résorption + bouchon*). Aber auch hier gibt es Ausnahmen: *mariage forcé* vs. *marié de force*.

Spareffekt V ist aus der Diskussion um Kernwortschätze wohlbekannt. Er ergibt sich daraus, dass literarische (z.B. *meubler le silence*), fachsprachliche (z.B. *reef the sails*) und presssprachliche Kollokationen ([Spielername] *portera le maillot de* [Vereinsname]) nicht aktiv beherrscht zu werden brauchen (es sei denn, der Lerner ist ein Fachmann auf dem Gebiet, der mit muttersprachlichen Fachleuten in Kontakt treten will), ja sogar die Gefahr in sich bergen, beim Fremdsprachenlerner zu einem ungewöhnlichen Registergebrauch zu führen. Die Grenzen sind hier natürlich, wie allenthalben in natürlichen Sprachen, fließend.

Spareffekt VI schließt an den vorhergehenden an und taucht ebenfalls bereits in der Diskussion um die *core vocabulary* auf (vgl. z.B. Carter 1987): bildliche Redewendungen müssen nicht unbedingt aktiv beherrscht werden, da sie meist durch äquivalente, nicht-bildliche Ausdrücke ersetzt werden können (z.B. kann man statt "Schuhmachers Gegner sahen kein Land" sagen "sie waren chancenlos"; vgl. Hausmann 2003: 313). Dabei handelt es sich allerdings möglicherweise um ein zu pauschales Urteil, da sprachspezifische Unterschiede zu berücksichtigen sind; so gebrauchen Franzosen z.B. allgemein stärker bildliche Wendungen als Deutsche.

Spareffekt VII entsteht durch den ähnlichen Kollokationsradius polysemer Wörter, deren unterschiedliche Bedeutungen über metaphorische Analogien verknüpft sind, z.B. engl. *have a breakdown* (= 1. *mechanical failure*, 2. *mental collapse*) oder frz. *point* (= 1. *note*, 2. *-> permis à points*).

Spareffekt VIII steht in enger Verbindung zum vorstehenden Effekt: Hier geht es um Wörter, die auf verschiedenen Gebieten analog gebraucht werden und dadurch in Teilen ihres Kollokationsradius übereinstimmen; z.B. verhält sich *speed limit* wie *law* oder *rule* (vgl. die Verbalkollokatoren *obey, break, keep to, stick to*)<sup>9</sup>.

Spareffekt IX ergibt sich aus der unterschiedlichen Disponibilität des Wortschatzes bei verschiedenen Muttersprachlern; nachweislich wenig disponible Wendungen, die in Korpora jedoch signifikant auftreten, sollten nicht unbedingt zum nativnahen Wortschatz gezählt werden (zu einem Beispiel s.u.: *banked bend*).

Schließlich wäre ein Spareffekt anderer Art zu nennen, der beim Lernen auftritt: Je seltener ein Wort ist, desto geringer ist in der Regel sein Kollokationsradius (Müller 2005); manche Komposita z.B. gehen in der

<sup>9</sup> Hier besteht natürlich eine gewisse Ähnlichkeit zu Spareffekt II. Der Unterschied besteht darin, dass *speed limit* und *law/rule* im strengen Sinne nicht einer semantischen Klasse angehören; Geschwindigkeitsbegrenzungen sind ja Bestandteil einer Verordnung.



Gemeinsprache überhaupt keine bevorzugten Kollokationen ein. Diese sind somit kontextfrei zu erlernen, d.h. der Lerner erspart sich die ansonsten sinnvolle Wortschatzaneignung in typischen syntagmatischen Umgebungen.

Unter Berücksichtigung der soeben angeführten Spareffekte lässt sich nun der Umfang des nativnahen Wortschatzes näherungsweise ermitteln. Dazu setzt man eine veränderte Form des klassischen Verfahrens zur Ermittlung des Wortschatzumfangs nativer Sprecher ein: In einem ersten Schritt wird ein genügend großer Ausschnitt an lexikalischen Einheiten (z.B. der Bereich Autofahren) aus einem Wörterbuch ausgewählt, dessen Umfang an Einzelwörtern dem geschätzten aktiven Wortschatz eines nativen Sprechers entspricht (z.B. die 25000 Einheiten des *Vocabulaire anglais et américain*); evtl. ergänzt man dabei das Wörterbuch um eindeutig bei fast allen Muttersprachlern disponible Einheiten, die nicht genannt werden (in Fall des *Vocabulaire anglais et américain* z.B. *crash barrier - glissière de sécurité - Leitplanke*). Als nächstes ermittelt man alle Bedeutungseinheiten (d.h. alle Kollokationen und Kolligationen im oben dargestellten Sinne) für diesen Wortschatzausschnitt. Aus der Gesamtmenge der ermittelten Formulierungseinheiten lässt sich nun in einem dritten Schnitt das nativnahe Kollokationsgut herausfiltern, indem man für jeden Eintrag jene Kollokationen wegstreicht, die aufgrund der obengenannten Spareffekte für das nativnahe Sprechen überflüssig ist. Da ein erschöpfender Test dieser Art wohl selbst den Rahmen einer größeren Forschungsarbeit sprengen würde, habe ich mich im Rahmen dieses Aufsatzes mit dem Wortschatzausschnitt Autofahren begnügt. Dabei wurden nur gemeinsprachliche Aspekte des Fahrvorgangs berücksichtigt.

Bei diesen Untersuchungen kann man sich nicht auf die Einteilung in Bedeutungspunkte verlassen, die das Wörterbuch vornimmt; vielmehr muss eine erneute Korpusuntersuchung durchgeführt werden, die alle oben genannten kollokativen Phänomene berücksichtigt. Bei *mordre sur* z.B. setzen die meisten Wörterbücher nur einen Bedeutungspunkt an; dies wird aber, wie oben angedeutet (s. Punkt 3 in der Kollokationstypologie), den typischen semiotaktischen Verbindungen, die *mordre sur* einget, nicht gerecht.

Ein weiteres Problem bei dem hier geschilderten Verfahren ist, dass Kollokationen meist<sup>10</sup> zwei- oder dreigliedrig sind und somit potentiell an zwei oder drei Stellen des Wörterbuches gezählt würden, sofern ihre Bestandteile an verschiedenen Stellen auftreten. Um diesem Phänomen Rechnung zu tragen, muss bei der Verwendung von alphabetischen Wörterbüchern die Gesamtzahl von

10 González-Rey (2002: 95, 101) zählt auch Einzelwörter mit Kollokationsfunktion wie 'but!' (=on a marqué un but) zu den Kollokationen; ich folge ihrer Argumentation, handelt es sich doch auch bei solchen Items um Bedeutungseinheiten, die jeder Muttersprachler und Fremdsprachler als separate Formulierungseinheit erlernen muss.

Zweierverbindungen halbiert, von Dreierverbindungen gedrittelt werden usw.; lediglich bei kollokationsähnlichen Phänomenen wie kollokativen bzw. valenzbezogenen Einschränkungen (vgl. *mordre sur*) kann die volle Zahl angerechnet werden. Bei onomasiologischen Wörterbüchern ist die Gefahr einer Fehlzählung dadurch gebannt, dass ein Themengebiet im Allgemeinen nur an einer Stelle des Wörterbuchs behandelt wird.

Da einige der oben genannten Spareffekte der Subjektivität einen gewissen Spielraum lassen, können Zweifelsfälle auftreten. Dadurch ergibt sich ein Höchst- und ein Mindestwert für den aktiven nativen bzw. nativnahen Wortschatz.

Tabelle 3 demonstriert diese Vorgehensweise an einem Beispiel.

Items im <i>Vocabulaire anglais et américain</i>	zusätzliche 30 Items (= muttersprachlicher Wortschatz)	nativnaher Wortschatz: 17 Items
bend, bend in the road (= Kurve)	a bend / a bend in the road	a bend
	the start of the bend / the end of the bend	the start of the bend / the end of the bend
	on a bend (in the road)	on a bend (in the road)
	an abrupt bend / a sudden bend	a sudden bend [sudden üblicher]
	a banked bend	- [zu seltenes Item]
	a blind bend	a blind bend
	a dangerous bend	a dangerous bend
	a double bend / an S-bend	a double bend
	a left-hand bend / a right-hand bend	a left-hand bend
	a gentle bend	a gentle bend
	a sharp bend / a tight bend	a sharp bend
	a sweeping bend / a wide bend	a wide bend
	s.o. approaches a bend	s.o. approaches a bend
	s.o. goes into a bend / enters a bend	s.o. goes into a bend
	s.o. goes around a bend / s.o. comes around a bend / s.o. takes a bend / s.o. negotiates a bend / s.o. rounds a bend	s.o. goes around a bend
	s.o. straightens out a bend	s.o. straightens out a bend
	s.o. comes out of a bend / s.o. comes off a bend	s.o. comes out of a bend

Tabelle 3: Kollokationen von *bend* im muttersprachlichen und nativnahen Wortschatz

Insgesamt ergab die erste Untersuchung eine Aufblähung des Kapitels Autofahren im *Vocabulaire anglais et américain* um etwa den Faktor 9,6, d.h. bei der korpusbasierten Ermittlung von Einheiten zum Wortschatzausschnitt Autofahren wurden 2220 weitere Items gefunden, um die die ursprünglichen 258 ergänzt wurden. Auf den Gesamtwortschatz des Werks hochgerechnet ergibt dies eine Zahl von 240000 gemeinsprachlichen Wortschatzeinheiten für den Muttersprachler. Bringt man die o.g. Spareffekte in Anschlag (wie in der Tabelle demonstriert), so verbleiben für den aktiven nativnahen Wortschatz ca. 1000 Einheiten, was wiederum auf den Gesamtwortschatz hochgerechnet ca. 96000 Einheiten ergibt. Diese zweifellos beeindruckende Zahl entspricht jedoch eher

einer konservativen Schätzung, da Lernwörterbücher wie das *Vocabulaire anglais et américain* große Lücken im Bereich der Routineformeln des Alltagsgesprächs aufweisen, deren Ergänzung daher umso stärker zu Buche schlagen würde. Insgesamt dürfte daher der nativnahe gemeinsprachliche Wortschatz mit mindestens 130000 Einheiten zu veranschlagen sein. Dies entspricht in etwa dem Umfang des *Oxford Collocations Dictionary*, allerdings keineswegs seinem Inhalt, da in diesem Werk zahlreiche Wendungen fehlen, die der nativnahe Sprecher benötigt, und andererseits zahlreiche fach- und pressesprachliche Wendungen (z.B. *reef the sails*, *price-sensitive information*) angegeben werden, auf die verzichtet werden kann.

#### 4. Die Lernbarmachung des nativnahen Wortschatzes

Da wir nun in etwa den Umfang des muttersprachlichen und des nativnahen Wortschatzes kennen, müssen wir noch in Erfahrung bringen, ob und - wenn ja - wie dieser erlernt werden kann.

Die o.g. Zahl von 130000 Einheiten könnte uns zunächst pessimistisch stimmen. Wenn, wie eingangs festgestellt, selbst viele gestandene Lehrer es nicht einmal auf einen Wortschatzumfang von 5000 Einzelwörtern bringen, wie soll dann die nächste Lehrergeneration einen nativnahen Wortschatz von diesem Umfang erwerben? Eine nicht völlig unberechtigte Schlussfolgerung könnte also lauten, dass die Forderungen nach einer nativnahen Kompetenz unserer Examenskandidaten überzogen sind und einer Revision bedürfen.

Aber so schnell sollten wir nicht aufgeben, es sei denn, wir wollten Fremdsprachenlehrer ausbilden, die ein Leben lang auf die von Freudenstein (1995) ins Feld geführten Reformulierungsstrategien zurückgreifen müssen. So schlägt Freudenstein (1995: 67) vor, *nursery* mit "a big garden with many trees", "a garden with many trees that are for sale" oder "a school for trees" zu umschreiben. Mag der Einsatz derartiger Strategien für Schüler evtl. sinnvoll sein, so sollten angehende Lehrer ihren Gebrauch auf Grund der Erweiterung ihrer Wortschatzkompetenz immer weiter einschränken können.

Die Erfahrung in Hospitationen zeigt, dass das Wortschatzlernen ab der gymnasialen Oberstufe in den allermeisten Fällen der Verantwortung der Schüler überlassen wird und dass keine systematische Entwicklung und Überprüfung der Wortschatzkompetenz erfolgt (vgl. z.B. Hohmann 1983: 133; Hohmann 2002; Kieweg 2002: 6). Mit anderen Worten: Es scheint ein stillschweigender, nie hinterfragter Konsens darüber zu bestehen, dass Wortschatz ab einer bestimmten Lernstufe am besten inzidentell zu erlernen ist.

Nun demonstrieren jedoch die eingangs genannten Wortschatztests sowie

einige weitere Studien (Nation 2001: 236-240), dass inzidentelles Lernen allein keinen umfangreichen Wortschatzzuwachs hervorruft. Studien mit jungen Muttersprachlern zeigen, dass über längere Zeiträume höchstens 15% unbekannter Items, die beim Lesen begegnen, zu einem gewissen Grade inzidentell gelernt werden.

Wirkliche Erfolgserlebnisse im Umgang mit der Fremdsprache - das Erfahren von "flow" also, wie es die emotionale Intelligenzforschung nennt (Csikszentmihaly 1990; Goleman 1995: 102-105) - können jedoch für den angehenden Fremdsprachenlehrer, Übersetzer und Dolmetscher erst entstehen, wenn dieser über einen sehr großen Wortschatz verfügt, der es ihm ermöglicht, an authentischer Kommunikation (Hören von fremdsprachlichen Radio- und Fernsehsendungen; sinnvolle, inhaltsreiche Gespräche usw.) problemlos teilzunehmen. Ein Wortschatz dieser Größenordnung lässt sich jedoch nicht durch einen neunmonatigen Auslandsaufenthalt oder durch inzidentelles Lernen allein erwerben. Man kommt nicht um die Erkenntnis herum, dass Wortschatzlernen - insbesondere außerhalb des Zielsprachenlandes - ein hohes Pensum an Lernarbeit mit sich bringt. Auch andere Disziplinen (Sport; Musik; Naturwissenschaften, Mathematik) verlangen in vielerlei Hinsicht eine repetitive, aber konzentrierte und daher letztlich freudvolle Lernarbeit (jede wirklich konzentriert durchgeführte Tätigkeit ist letztlich freudvoll): hier werden stundenlang Aufschläge trainiert; dort wird das gleiche Musikstück bis zur Perfektion immer wieder geübt. Der Lerner geht dabei m.E. einen zeitweiligen Spaßverzicht - nicht: Freudverzicht - ein, weil er weiß, dass dieser mit einem späteren Gewinn verbunden ist.

Meine These lautet daher, dass auch auf einer fortgeschrittenen Lernstufe das inzidentelle Lernen unbedingt durch verschiedene Formen des intentionalen Lernens ergänzt werden muss. Für diese These spricht u.a. folgendes:

- Für die Erlernung des Wortschatzes gilt bekanntlich der Matthäus-Effekt: wer hat, dem wird gegeben; je mehr Wortschatz man bereits beherrscht - gleichviel, wie man ihn gelernt hat - desto größer wird der weitere inzidentelle Zuwachs durch den Umgang mit der Fremdsprache sein (Bleyhl 1995: 25; zu inkrementellen Lernzuwächsen allgemein s.a. Spitzer 2002: 32), was wiederum zeitliche Ersparnisse beim intentionalen Lernen zeitigt.
- Auch zeitlich scheint der Erwerb eines Wortschatzes von 130000 Einheiten für engagierte Lerner durchaus im Bereich des Möglichen. Wenn wir bedenken, über wie viele Jahre der durchschnittliche Fremdsprachenlehrer oder Übersetzer sich mit dem Erlernen der Fremdsprache beschäftigt, schmilzt die ungeheure Zahl von 130000 auf eine überschaubare Zahl zusammen, denn 130000 Einheiten verteilt auf (bei Beginn in Klasse 7) durchschnittlich 6 Jahre Schule + 4 Jahre Studium + 2 Jahre Referendariat (= 12 Jahre) ergibt einen

Durchschnittswert von ca. 10800 Einheiten pro Jahr, d.h. ca. 30 Einheiten pro Tag. Diese Zahl müsste natürlich in den ersten Lernjahren entsprechend geringer, in späteren Jahren höher angesetzt werden. Eine Zahl von bis zu 60 Einheiten pro Tag ist für ein trainiertes Gedächtnis in einem Zeitraum von zwanzig bis dreißig Minuten mit Hilfe eines ausgeklügelten elektronischen Karteikastensystems wie Paul Rädles VTrain (<http://www.paul-raedle.de/vtrain/home-de.htm>) oder *Phase6* ([www.phase6.de](http://www.phase6.de)) problemlos zu bewältigen und zu wiederholen. So zeigt Waring (1997), dass das Erlernen von 30 Wortschatzeinheiten bei untrainierten Probanden ca. 21 Minuten in Anspruch nimmt; die Lernrate steigt jedoch, je häufiger das Listenlernen eingesetzt wird (Thorndike 1908; Webb 1962).

Methodisch empfehlen sich, wie bereits angedeutet, das kollokationsbasierte Listenlernen oder **besser** - aufgrund der Ausschaltung von Positionseffekten - das computerisierte Karteikartenlernen (vgl. zur Effektivität des letzteren Lüders 2005; Mondria/Mondria-de Vries 1994), **sofern das zugrundeliegende Lernmaterial aus Kollokationen und Kolligationen besteht sowie nach Sachgebieten, Aktionsreihen u.ä. geordnet ist**, und verschiedene Formen der bewussten Wahrnehmung ("noticing", Schmidt 1990) beim Lesen und Hören authentischer Texte (vgl. Nation 2001: 63-66; Siepmann 2004). Ein Auszug aus einer kollokationsbasierten, onomasiologisch geordneten Liste für fortgeschrittene deutsche Lerner des Englischen könnte z.B. wie in Tabelle 4 aussehen (die linke und rechte Spalte vermitteln dem Leser einen schnellen Überblick über die Unterteilung eines Sachgebiets in Unterthemen).

Beim Listenlernen können verschiedenste Strategien wie die Schlüsselwortstrategie oder die Visualisierung zusätzlich zum Einsatz gelangen. Ein großer Vorteil besteht darüber hinaus darin, dass in Listen (bzw. auf Karteikarten) vermittelter Wortschatz mess- und überprüfbar ist. Dies schließt die häufig geforderte individuelle Ausbildung des Wortschatzes auf bestimmten Gebieten natürlich nicht aus, leugnet aber gleichzeitig nicht die Tatsache, dass alle gebildeten Sprecher einer Sprache über einen großen gemeinsamen Kern an lexiko-grammatischen Items verfügen. Bei der Besprechung solcher Listen mit studentischen Lernern ergeben sich für das Sprachbewusstsein und die Sprachlernmotivation entscheidende Aha-Erlebnisse, wie der Verfasser in seinen Seminaren häufig feststellen konnte; den Studierenden wird zum ersten Mal das riesige Ausmaß ihrer muttersprachlichen Kollokationskompetenz und die entsprechend große Lückenhaftigkeit ihrer fremdsprachlichen Kompetenz bewusst. Es wird der Wunsch nach einer Spezifizierung des Umfangs und einer Lernbarmachung des nativnahen Wortschatzes geweckt, was Hausmanns eingangs zitierte These bestätigt.

safe driving: visibility	visibility	die Sichtweite / die Sicht	Fahrsicherheit: Sicht
	clear visibility	klare Sicht / gute Sichtverhältnisse	
	in clear visibility	bei klarer Sicht / bei guten Sichtverhältnissen	
	poor visibility	eine schlechte Sicht / eingeschränkte Sichtverhältnisse	
<b>no article!</b>	visibility is bad	die Sicht ist schlecht	
	visibility is down to ... metres	die Sichtweite beträgt nur noch ... Meter	
	visibility in some areas is down to fifty metres	die Sichtweite (die Sicht) beträgt stellenweise nur noch fünfzig Meter	
	<b>the blind spot</b>	<b>der tote Winkel</b>	
	s.o. checks the blind spot	j-m sieht den toten Winkel ein / j-m überprüft den toten Winkel	
	remember the backward look to check the blind spot	denken Sie an den Schulterblick, um den toten Winkel einzusehen	
	s.o. / s.th. is in the blind spot	j-m / etw. ist im toten Winkel	
	he was right in the blind spot and not in the mirror at all	er war genau im toten Winkel und überhaupt nicht im Spiegel zu sehen	
	<b>neck rotation / looking over your shoulder / looking behind you / the backward look</b>	<b>der Schulterblick</b>	

Tabelle 4: Eine kollokationsbasierte Liste

Alle Argumente, die insbesondere in der deutschsprachigen Literatur (vgl. zu einer Übersicht Neveling 2004: 88) gegen Listenlernen und für vermeintlich fortschrittlichere Methoden wie das Erstellen von Wörternetzen vorgebracht werden, sind bei genauerer Betrachtung in Bezug auf kollokationsbasiertes Listenlernen in Sachgruppen hinfällig.

Beginnen wir mit dem Argument, Listenlernen werde von Schülern als langweilig empfunden; Neveling (2004: 219) spricht in diesem Zusammenhang von einer "einhellig beklagten Monotonie". Dazu ist festzustellen, dass jede methodische Monokultur - also auch die alternative Wörternetzstrategie oder andere Alternativen - von Schülern mit der Zeit als stupide und repetitiv angesehen wird. Listenlernen sollte daher nie mehr als 20% des der Fremdsprache gewidmeten Lernaufwands ausmachen; die verbleibenden 80% sollten sowohl rezeptiven als auch produktiven kommunikativen Aktivitäten gewidmet werden (vgl. ähnliche Aussagen Nations (2001: 3) zur "direct study of language items", die nicht mehr als 25% der Lernzeit beanspruchen sollte). Die meisten Schüler, die mit Wörternetzen arbeiten, empfinden diese Methode übrigens ebenfalls als zeitaufwändig und möchten sie nach einer Gewöhnungszeit nicht mehr weiterverwenden (Neveling 2004: 325). Sowohl Listenlernen als auch Wörternetzlernen sind außerdem um Visualisierungs- und Schlüsselwortstrategien ergänzbar.

Ein weiteres Argument lautet, dass Menschen beim Lernen unterschiedliche kognitive Stile verwenden und es daher keine (Wortschatz-)Lernstrategien geben



kann, die alle Lerner gleichermaßen verwenden können (z.B. Ellis 1994). Darauf sind zwei Erwiderungen nötig. Einerseits lassen sich in moderne Wortschatztrainer wie das eben erwähnte VTrain auch visuelle und akustische Elemente einbauen, die den entsprechenden Lerntypen helfen und die für das Lernen wichtigen positiven Emotionen schaffen können. Andererseits ist grundsätzlich festzustellen, dass die Individualität von Lernstrategien eher für komplexere Lernaufgaben von Bedeutung ist; Menschen haben zwar unterschiedliche Gedächtnisstärken, aber Wortschatz auswendig lernen kann jeder gesunde Mensch, da dieser Lernprozess auf der Entstehung von neuen Repräsentationen im Hippokampus beruht (Spitzer 2002: 37). Vieles deutet darauf hin, dass der Hippokampus "in Abhängigkeit von der Erfahrung wächst" (Spitzer 2002: 32) und damit um so mehr Wortschatzeinheiten durch Listenlernen einer erstmaligen Einprägung zugeführt werden können, je mehr diese Art des Lernens praktiziert wird. Da Gedächtnisspuren während des Schlafs vom Hippokampus in den Kortex übertragen werden (Spitzer 2002: 121-133), steht zu vermuten, dass bewusst gelernte fremdsprachliche Kollokationen auch beim späteren produktiven Gebrauch zur Verfügung stehen - empirische Untersuchungen stehen zu dieser für das Fremdsprachenlernen entscheidenden Frage erstaunlicherweise noch aus.

Häufig heißt es, Listenlernen sei nicht effektiv und müsse daher aus dem Methodenrepertoire gestrichen werden (vgl. Arendt 2002: 301; Neveling 2004: 87). Dem widersprechen zahlreiche kontrollierte Untersuchungen und Experimente: bereits Thorndike stellte 1908 fest, dass seine Probanden im Durchschnitt 34 neue Vokabeln pro Stunde memorisieren konnten; der so gelernte Wortschatz ist über lange Zeiträume verfügbar (Bahrck 1984; Bahrck & Phelps 1987). Auch Freudenstein (1995: 68-69) zitiert eine informelle Studie in einem großen Industriebetrieb, bei der eine hohe Zahl von Mitarbeitern innerhalb von sechs Monaten 2000 Wörter durch Karteikartenlernen erworben haben. Erstaunlicherweise liegen allerdings bis heute keine experimentellen Vergleichsuntersuchungen vor, die etwa Listenlernen und *Mind Mapping* gegenüberstellen.

Von Vertretern des Wörternetzlernens und der Context-Along-Hypothese wird gegen das Listenlernen von L1-L2-Äquivalenten eingewandt, dass fehlerhafte Eins-zu-Eins-Entsprechungen ausgebildet werden ("nicht deckungsgleiche lexikalische Bedeutungsnetze"; Neveling 2004: 57) und der Wortschatz dekontextualisiert gelernt werde (Judd 1978; Krashen 1989). Auch dieses Argument lässt sich sowohl linguistisch als auch erwerbspsychologisch leicht entkräften, wenn man sich nicht auf Äquivalenzen zwischen polysemen Einzelwörtern, sondern monosemen Kollokationen bezieht; das Argument beruht

auf einem Fehlverständnis von Bedeutung, dass erst mit der strukturalistischen Sprachwissenschaft überhaupt in die Welt gekommen ist: der Annahme nämlich, dass die eigentliche Bedeutung eines Ausdrucks X (*à ses heures, in der Sonne, helle Nacht*) sich aus den Komponenten des Ausdrucks ermitteln lässt ( $Y + Z$ , *helle + Nacht*); diese Bedeutung ist, wie Feilke deutlich macht, lediglich eine "Abstraktion des Linguisten von der >natürlichen< Interpretation" (Feilke, 1996:128), eine Abstraktion also, "die aber für die Sprecher praktisch nicht existiert" (ebd. 128). Viele Wörter haben außerhalb bestimmter, von Muttersprachlern memorisierter Prägungskontexte überhaupt keine Bedeutung: Feilke (1996: 129) wählt als Beispiel *Lage*, ein im Sinne der strukturellen Semantik merkmalloses Substantiv. Indes können *natürliche*, monoseme Bedeutungen von Kollokationen im Normalfall interlingual gleichgesetzt werden (*briser ses chaussures -> seine Schuhe einlaufen; in der Sonne -> au soleil*). Selbst dort, wo sich Kollokationslücken nachweisen lassen, existieren diese nur nach einem kompositionellen, strukturalistischen Verständnis, denn eine Kollokation wie *mon dossier est vide* lässt sich durch vollkommene Umformulierung exakt wiedergeben: *man hat nichts gegen mich in der Hand*. Darüber hinaus legt der neueste Stand der Kognitionspsychologie in Bezug auf das Wortschatzlernen nahe, dass es sinnvoll ist, "die Muttersprache als Lernhilfe zu benutzen anstatt zu versuchen, sie auszuschalten, was wohl nicht möglich ist" (Lutjeharms 2004: 18).

Es wird weiterhin behauptet, die Wörternetzstrategie sei dem Listenlernen überlegen, da letzteres paradigmatische Relationen nicht berücksichtige (z.B. Neveling 2004: 219). Es ist jedoch zumindest fragwürdig, aus der Forschung zum mentalen Lexikon, die u.a. bestimmte Assoziationstypen nachweist<sup>11</sup>, zu schließen, dass Wortschatzeinheiten (d.h. in Wörternetzen, wie Neveling (2004) sie vorstellt, hauptsächlich Einzelwörter) im menschlichen Gehirn in auf paradigmatischen Relationen aufbauenden Netzwerken gespeichert sind; die Abrufbarkeit von paradigmatischen Relationen in Assoziationstests ist vielmehr eine Folge der syntagmatischen Verknüpftheit von Wörtern bzw. Lautketten, d.h. ihres zeitlich bzw. räumlich dicht beieinanderliegenden Auftretens (vgl. Rapp & Wessler 1992); Antonyme z.B. treten nachweislich häufig in syntagmatischer Folge auf (*gut oder schlecht, the rich and the poor*; vgl. Jones 2002). Die entscheidenden Einheiten des Spracherwerbs sind daher syntagmatische Verbindungen, d.h. Kollokationen bzw. Ausdrücke im weitesten Sinne. Diese

<sup>11</sup> Zwar wird in der Forschung zum mentalen Lexikon festgestellt, dass bestimmte Einzelwörter miteinander assoziiert werden, aber der Aufbau der einschlägigen Assoziationsexperimente lässt natürlich auch gar keine anderen Schlüsse zu, da nur nach Einzelwörtern gefragt wird. Jeder Sprecher hat die Möglichkeit, die Bedeutung eines Einzelwortes aus seinem Gesamtwissen zum syntagmatischen Gebrauch des Wortes zu abstrahieren; das heißt aber nicht, dass Einzelwortbedeutungen in jedem Fall als solche gespeichert sind.

sind an situative oder sprachliche Kontexte gebunden, d.h. bestimmte Kontextmerkmale rufen beim kompetenten Sprecher sofort bestimmte mit ihnen verbundene Ausdrücke hervor. Es ist also für das Fremdsprachenlernen weniger relevant, dass ein Wort über paradigmatische oder affektive Relationen mit einem anderen verbunden werden kann; wichtiger ist, dass Wörter und vor allem größere Formulierungseinheiten mit kontextuellen Merkmalen verbunden werden. Neuronale Verbände ("neuronal assemblies", Hebb 1949) bilden sich aufgrund der gehäuften Aktivierung miteinander verknüpfter Pyramidenzellen durch Sinneseindrücke heraus, linguistisch gesprochen also durch die wiederholte Begegnung mit ähnlichen kontextuellen Merkmalen. Einfacher ausgedrückt: Das Entscheidende beim Wortschatzlernen ist die primäre Assoziation von situativem Kontext und Formulierungseinheit, nicht die aus den Begegnungskontexten durch zusätzliche kognitive Operationen herstellbare Assoziation zweier Einzelwörter. Von der lernpsychologischen Seite her ist ferner festzustellen, dass der Lerner selbst beim Lernen von reinen Wortschatzgleichungen einen Grundstein legt. Schließlich fördert der vom Lehrenden anzuregende, aber im Listenlernen von Kollokationen angelegte Strukturvergleich das 'noticing' (Schmidt 1990), d.h. die bewusste Wahrnehmung von Strukturen, die beim inzidentellen Lernen tendenziell unbemerkt bleiben. Dazu ein Beispiel:

der Lehrer unterrichtet seine Schüler -> le professeur enseigne à ses élèves

Die Erfahrung lehrt, dass die meisten deutschen Lerner die Valenz der lexikalischen Einheit *enseigner* fehlerhaft bilden. Die bewusste Auseinandersetzung mit einem minimalen kollokativen Kontext fördert jedoch die Defossilisierung bei Fortgeschrittenen und das von vornherein richtige Erlernen bei Anfängern.

Angesichts der hier genannten Argumente verwundert es ein wenig, wenn Fremdsprachendidaktiker wie Bleyhl (1995) einerseits richtig feststellen, dass Weltwissen und Wortwissen aus neurobiologischer Sicht kaum zu unterscheiden sind, aber gleichzeitig das traditionelle Wortschatzlernen als ein "Lernen mit Aktenschrankmentalität"<sup>12</sup> (Bleyhl 1995) verurteilen. Solange die Wortschatzgleichungen natürliche Spracheinheiten (im Sinne Feilkes) darstellen, werden sie direkt mit dem in der Muttersprache erlernten Weltwissen assoziiert. Der Lerner verfügt bereits über ein voll ausgebautes Lexikon und Weltwissen; es genügt, ihm nun für seine deutschen konzeptuell-sprachlichen Einheiten fremdsprachliche zu liefern, da der außersprachliche Kontext ihm in der

12 Ähnlich Freudenstein zu dem bereits erwähnten (informellen) Experiment, in dem erwachsene Lerner innerhalb von sechs Monaten 2000 Wörter erworben hatten: 'Eines konnte diese Wörterbucharbeit allerdings nicht leisten: die Einbettung der isoliert gelernten Wörter in sinnvolle Kontexte und Situationen' (Freudenstein, 1995: 69). Wiederum gilt: dieses Argument trifft nur auf Einzelwörter zu.

überwiegenden Mehrheit der Fälle - insbesondere im europäischen Sprachraum - schon bekannt ist. Im Sinne der prozeduralen Erleichterung des Lernprozesses ist das vernichtende Schlagwort "Aktenschrankmentalität" im Übrigen völlig unangebracht; es ist ein Grundprinzip des Lernens, dass das Lernmaterial geordnet und in nicht zu großen Einheiten dargeboten werden sollte (Schunk 1990).

Schwierigkeiten sind nur bei einer Art von Wortschatzeinheit zu erwarten, welche sich jedoch auch mit keiner anderen Methode außerhalb des Zielsprachenlandes effektiv vermitteln ließe: es geht um Routineformeln des Alltagsgesprächs wie frz. *la belle excuse, fausse joie* (= zu früh gefreut!) usw. Diese sind im Unterricht allein durch Rollenspiele trainierbar; interessanterweise ist gerade diese Problematik von Wortschatzdidaktikern bisher kaum in den Blick genommen worden.

Festzuhalten bleibt also, dass kollokationsbasiertes Listenlernen effektiv, ökonomisch und überprüfbar ist:

Für ein erstes Behalten scheint das Auswendiglernen von zweisprachigen Vokabelgleichungen (Paarassoziationslernen) sowie bestimmte Abwandlungen davon (einsprachige Vokabellisten mit Definitionen und/oder Erklärungen, Listen von Vokabeln in typischen Kontexten) notwendig und erfolgreich zu sein (Scherfer 2003: 281-282).

It is worth noting that there are principles that some teachers and course designers follow that go against research findings. These include 'All vocabulary learning should occur in context' (hier auf größere Zusammenhänge als eine Kollokation bezogen, D.S.), 'The first language should not be used as a means of presenting the meaning of a word' (Nation 2001: 384).

Zur Vermeidung von Positioneffekten ist kollokationsbasiertes Listenlernen am besten in Form des Karteikartenlernens durchzuführen (Mondria & Mondria de Vries 1994). Nicht nur der Kernwortschatz (vgl. Carter 1987: 153), sondern auch der Aufbauwortschatz kann durch kollokationsbasiertes Listenlernen erheblich erweitert werden.

Die Erfassbarkeit des Wortschatzes in Listen bzw. auf Karteikarten hat außerdem den nicht zu unterschätzenden Vorteil der Verbindlichkeit und damit der Überprüfbarkeit. Allein dadurch kann die Grundlage für eine strukturierte, überprüfbare Vermittlung einer nativnahen Wortschatzkompetenz an Schule und Hochschule geschaffen werden. Hinzu treten muss gleichzeitig der intensive Kontakt mit der Zielkultur über unterschiedliche Medien und Auslandsaufenthalte.

## 5. Zusammenfassung und Ausblick: Ansätze zur Entwicklung eines umfassenden Wortschatzlernsystems für Fortgeschrittene

Aus den vorstehenden Ausführungen geht hervor, dass eine nativnahe Wortschatzkompetenz für Fremdsprachenlehrer, Dolmetscher und Übersetzer zwar ein anspruchsvolles, aber nicht unerreichbares Ziel darstellt. Voraussetzung dafür ist eine breit angelegte lernerlexikographische Aufbereitung des nativnahen Wortschatzes, also die Schaffung einer materiellen Grundlage für das Wortschatzlernen, die den Forderungen des europäischen Referenzrahmens gerecht wird.

Für die Frage der Wortschatzauswahl wurde in dieser Arbeit der Vorschlag unterbreitet, sachgruppenspezifische native Wortschatze zu ermitteln, um auf dieser Grundlage und mittels Anwendung bestimmter Ökonomieeffekte das nativnahe Formulierungsgut herauszufiltern. Es sei noch einmal betont, dass dieses nativnahe Formulierungsgut alle Arten von Kollokationen und Kolligationen umfassen sollte.

In einem nächsten Schritt erhebt sich die Frage, wie der so ermittelte Wortschatz in Print- oder elektronischen Wörterbüchern dargeboten werden soll. Was die Makrostruktur angeht, so sollte das Printwörterbuch eine onomasiologische Ordnung aufweisen, da diese einer alphabetisch-semasiologischen für Lernzwecke zweifellos überlegen ist. Auch ein elektronisches Wörterbuch könnte in einem zusätzlichen Modul den Wortschatz onomasiologisch aufbereiten (vgl. zu Ansätzen die elektronische Version des *Cambridge International Dictionary of English*), während gleichzeitig viele andere Verknüpfungsmöglichkeiten bestehen; in elektronischen Wörterbüchern, die auf einer Datenbank beruhen, besteht bekanntlich die Möglichkeit, unterschiedlichste Strukturierungen benutzerdefiniert generieren zu lassen. Genannt sei hier neben sämtlichen paradigmatischen Beziehungen zwischen Ausdrücken und Einzelwörtern vor allem auch die Möglichkeit, zu einem gegebenen Eintrag alle Wörter mit gleicher Valenzstruktur und ähnlicher Bedeutung abzurufen (vgl. Francis & Hunston & Manning 1996, 1998) oder die Option, zu der Übersetzung jedes Ausdrucks oder jedes Beispiels weitere Übersetzungsbeispiele abzurufen, die regelmäßige Übersetzungsverfahren demonstrieren (z.B. verschiedene Typen von Transpositionen; vgl. Vinay & Darbelnet 1958). Zusätzlich sind Verknüpfungen mit Internet- oder Korpus-texten möglich, die den Gebrauch eines bestimmten Wortschatzausschnittes in umfangreichen (Kon-)Texten demonstrieren.

Als weitaus problematischer erweist sich die Erstellung der Mikrostruktur. Hier

zeigen erste Ergebnisse zum Kapitel Autofahren, das der Lexikograph dem Material auf keinen Fall eine logisch-deduktiv entwickelte Struktur überstülpen darf, wie es bei der lexikalischen Ausfüllung des Europäischen Referenzrahmens für das Niveau B2 für das Französische bereits geschehen ist (Beacco, Bouquet & Porquier 2004). Vielmehr sollte sich die Struktur aus dem anhand umfangreicher Korpora untersuchten Formulierungsgut ergeben. Zu denselben Erkenntnissen ist auch Schemann bei der Erstellung seines Synonymwörterbuchs der deutschen Redensarten gelangt (Schemann 1991: xxxvi). In unserem Fall ergab sich für das native Wortgut zum Thema Autofahren z.B. folgende Aufteilung in Unterthemen (technische Aspekte von Fahrzeugen blieben hier zunächst unberücksichtigt):

1. General background
2. Driving (der Fahrvorgang)
3. Parking
4. Good driving vs. poor driving
5. The Highway Code
6. Verbs of motion commonly associated with motoring and travelling
7. Travelling by car
8. Road users
9. Roads and features of roads
10. Traffic and transport
11. Accidents and breakdowns

Ebenso schwierig ist die Frage nach der Stufung des Wortschatzes für verschiedene Kompetenzniveaus (etwa nach dem Europäischen Referenzrahmen) zu entscheiden. Meine diesbezüglichen Untersuchungen sind noch nicht abgeschlossen. Vieles deutet m.E. jedoch schon jetzt darauf hin, dass der Europäische Referenzrahmen zu vage formuliert ist, als dass er Anhaltspunkte für eine lernergerechte Aufteilung<sup>13</sup> des Wortschatzes geben könnte. Auch hier gilt, dass die Aufteilung sich *bottom-up* aus der Erforschung des sprachlichen Materials selbst ergeben sollte. Es gibt erste Anhaltspunkte dafür, dass auch auf der Kollokationsebene eine Stufung des Wortschatzes nach Frequenzstufen möglich ist; Keller & Lapata (2003) haben eine hohe Korrelation zwischen muttersprachlicher Intuition und Zählungen mithilfe des World Wide Web festgestellt. Für die hier primär anvisierte Zielgruppe der weit Fortgeschrittenen ist diese Frage jedoch ohnehin nachrangig, da sie den gesamten nativnahen Wortschatz erarbeiten muss.

Eingang des revidierten Manuskripts 03.03.2006

13 Wenn hier von einer 'lernergerechten Aufteilung' die Rede ist, so sollte dies immer vor dem Hintergrund des anvisierten Ziels (Erwerb eines nativnahen Wortschatzes) gesehen werden. Es geht hier ausdrücklich nicht um Grundwortschatze, die - hier stimme ich mit Christ (1995: 51) überein - je nach Lerngruppe, Lernziel, Lernkontext unterschiedlich ausfallen können.



## Literaturverzeichnis

- Altenberg, Bengt (1998), *On the phraseology of spoken English: the evidence of recurrent word combinations*. In: Cowie, Anthony P. (Hrsg.), *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*. Oxford: Oxford University Press, 101-122.
- Arendt, Manfred (2002), Vokabellernen? Nein danke! Zum Problem einer Routinepraxis beim Sprachenlernen. *Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts* 49: 3, 299-308.
- Atkins, Peter; Bird, Martin; Duval, Alain; Le Fur, Dominique & Lewis, Hélène (1994), *Le Robert & Collins. Vocabulaire anglais & américain*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Bahrack, Harry P. (1984), Semantic memory content in permastore: fifty years of memory for Spanish learned in school. *Journal of Experimental Psychology: General* 113, 1-37.
- Bahrack, Harry P. & Phelps, Elizabeth (1987), Retention of Spanish vocabulary over eight years. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 13, 344-349.
- Beacco, Jean-Claude; Bouquet, Simon & Porquier, Rémy (2004), *Niveau B2 pour le français*. Paris: Didier.
- Becker, H. (2003), *Lehrerbildung im Rückblick. Einschätzungen von Fremdsprachenlehrern zu ihrer Ausbildung*. Universität Marburg (unveröff. Examensarbeit im Fach Erziehungswissenschaften) [online: <http://www.students.uni-marburg.de/~Becker2i/Examensarbeit.pdf>. 1.5.05].
- Bleyhl, Werner (1995), Wortschatz und Fremdsprachenunterricht oder: Das Problem sind nicht die Lerner. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.), *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 20-31.
- Carter, Ronald (1987), *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. London: Allen & Unwin.
- Cruse, A.D. (1986), *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christ, Herbert (1995), Wortschatz - ein Querschnittsbereich im Faktorenkomplex Lehren und Lernen von Fremdsprachen. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.), *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 48-54.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1990), *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- de Florio-Hansen, Inez (2004), Wortschatzerwerb und Wortschatzlernen von Fremdsprachenstudierenden. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33, 83-113.
- de Florio-Hansen, Inez (erscheint), Vom Umgang mit Wörtern. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Fremdsprachenstudierenden. In: Siepmann, Dirk (Hrsg.), *Wortschatzlernen und Fremdsprachenunterricht* (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 2006, Sonderheft).
- Ellis, Rod (1994), *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Feilke, Helmuth (1994), *Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie "sympathischen" und "natürlichen" Meinens und Verstehens*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (1996), *Sprache als soziale Gestalt*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (2003), *Kontext - Zeichen - Kompetenz. Wortverbindungen unter sprachtheoretischem Aspekt*. In: Steyer, Kathrin (Hrsg.), 41-64.
- Francis, Gill; Hunston, Susan & Manning, Elizabeth (1996), *Collins Cobuild Grammar Patterns 1: Verbs*. London: HarperCollins.

- Francis, Gill; Hunston, Susan & Manning, Elizabeth (1996), *Collins Cobuild Grammar Patterns 2: Nouns and Adjectives*. London: HarperCollins.
- Freudenstein, Reinhold (1995), Der rechte Weg: Vokabeln statt Grammatik. In Bausch, K.-R. (Hrsg.), *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 20-31.
- Goethals, Michael (2001), The use of word frequency data in the teaching of English as an alternative/additional language: Reflections on recent EET-list experience and experiments. In: Bax, Marcel & Zwart, Jan-Wouter (Hrsg.), *Reflections on Language and Language Learning. In Honour of Arthur van Essen*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 311-323.
- Goleman, Daniel (1995), *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- González-Rey, Isabel (2002), *La phraseologie du français*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Gross, Maurice (1988), *Les limites de la phrase figée*. Langages 90, 7-22.
- Hausmann, Franz Josef (1993), Was ist eigentlich Wortschatz? In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.), *Wortschatz und Fremdspracherwerb*, Bochum: AKS (Fremdsprachen in Lehre und Forschung 14), 2-21.
- Hausmann, Franz Josef (1997), Tout est idiomatique dans les langues. In Martins-Baltar, Michel (Hrsg.), *La locution entre langue et usages*. Fontenay & Saint-Cloud: ENS Editions, 277-290.
- Hausmann, Franz Josef (2002a), Kann man an der Universität systematisch französischen Wortschatz dazulernen? In: Pöll, Bernhard & Ollivier, Christian (Hrsg.), *Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht. Referate des gleichnamigen Workshops der 28. Jahrestagung Österreichischer Linguisten, Graz, 8. - 10.12.2000 (Salzburger Beiträge zur Sprach- und Kulturwissenschaft. Beihefte zur Zeitschrift Moderne Sprachen 2)*. Wien: Präsens, 71-81.
- Hausmann, Franz Josef (2002b), Nur nützliche Wörter lernen! Durchsichtigkeit des Wortschatzes und Optimierung der Wortschatzarbeit. *französisch heute* 33: 2, 256-269.
- Hausmann, Franz Josef (2003), *Was sind eigentlich Kollokationen?* In: Steyer, Kathrin (Hrsg.), 309-334.
- Hausmann, Franz Josef (2005), *Der undurchsichtige Wortschatz des Französischen. Lernwortlisten für Schule und Studium*. Aachen: Shaker.
- Hebb, Donald O. (1949), *The Organisation of Behaviour*. New York: Wiley.
- Hoey, Michael (1998), 'Introducing Applied Linguistics': 25 Years on. Plenary Paper in the 31st BAAL Annual Meeting: 'Language and Literacies', University of Manchester, September 1998.
- Hoey, Michael (2000), *A world beyond collocation: new perspectives on vocabulary teaching*. In: Lewis, Michael (Hrsg.), *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Hove: LTP, 224-243.
- Hohmann, Heinz-Otto (1983), Vermittlung und Einübung eines Diskussionswortschatzes im Englischunterricht der Oberstufe. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 30: 2, 125-133.
- Hohmann, Heinz-Otto (2002), Kein Sprachunterricht mehr im Fremdsprachenunterricht der Oberstufe? *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 55: 1, 43.
- House, Juliane (1998), *Kontrastive Pragmatik und interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht*. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.), *Kontrast und Äquivalenz. Beiträge zu Sprachvergleich und Übersetzung*. Tübingen: Narr, 62-88.

- Jones, Steven (2002), *Antonymy: A Corpus-based Perspective*. London: Routledge.
- Judd, Elliott L. (1978), Vocabulary teaching and TESOL : a need for re-evaluation of existing assumptions. *TESOL Quarterly* 12: 1, 71-76.
- Keller, Frank & Lapata, Mirella (2003), Using the web to obtain frequencies for unseen bigrams. *Computational Linguistics* 29, 459-484.
- Kieweg, Werner (2002), Die lexikalische Kompetenz zwischen Wunschdenken und Realität. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 55:1, 4-10.
- Krashen, Stephen (1989), We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal* 73: 4, 440-464.
- Laufer, Batia & Nation, Paul (1999), A vocabulary size test of controlled productive ability. *Language Testing* 16: 1, 36-55.
- Lüders, Jochen (2005), Wortschatzlernen mit der Lernkartei. Anspruch und Wirklichkeit. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 2: 1, 24-27.
- Lutjeharms, Madeline (2004), Der Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33, 10-26.
- Meißner, Franz Joseph (1995), Offenheit und Individualisierung bei der Selektion und Vermittlung von Wortschatz. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen: *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 134-142.
- Meißner, Franz Joseph; Königs, Frank G.; Leupold, Eynar; Reinfried, Markus & Senger, Ulrike (2001), Zur Ausbildung von Lehrenden moderner Fremdsprachen. Ergebnisse einer Reflexionstagung zur Lehrerbildung (23./24. März 2000, Schloss Rauischholzhausen). *französisch heute* 32: 2, 212-227.
- Michéa, René (1953), Vocabulaire fondamental et grammairiale structurale. *Cahiers de lexicologie* 11: 2, 3-14.
- Mondria, Jan-Archen & Mondria-De Vries, Siebrich (1994), Efficiently memorizing words with the help of word cards and hand computer: Theory and applications. *System* 22: 1, 47-57.
- Müller, Markus (2005), *Word Frequency and Collocational Range*. Hauptseminararbeit Universität Siegen.
- Nagy, William E. & Herman, P. A. (1987), Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In: McKeown, M.G. & Curtis, M.E. (Hrsg.), *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 19-36.
- Nation, Paul (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neveling, Christiane (2004), *Wörterlernen mit Wörternetzen: eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.
- Rapp, Reinhard & Wetzler, Manfred (1992), *Wie mit Hilfe des Assoziationsgesetzes freie Wortverbindungen vorhergesagt werden können. Tagungsband der 34. Tagung experimentell arbeitender Psychologen*, Osnabrück, 401.
- Read, John (2000), *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rey-Debove, Josette (Hrsg.) (1999), *Dictionnaire du français*. Paris: Clé International.
- Sailer, Manfred (2003), *Distributionsidiosynkrasien: Korpuslinguistische Erfassung und grammatiktheoretische Deutung*. In: Steyer, Kathrin (Hrsg.), 194-221.
- Schemann, Hans (1991), *Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten*. Stuttgart: Klett.

- Scherfer, Peter (2003), Wortschatzübungen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 280-283.
- Schmidt, Richard (1990), The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Schunk, Dale H. (1990), *Learning Theories. An Educational Perspective*. New York: Merrill.
- Siepmann, Dirk (2003), Eigenschaften und Formen lexikalischer Kollokationen: Wider ein zu enges Verständnis. *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 112, 240-263.
- Siepmann, Dirk (2004), Kollokationen und Fremdsprachenlernen: Imitation und Kreation, Figur und Hintergrund. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1: 2, 107-113.
- Siepmann, Dirk (2005a), Collocation, colligation and encoding dictionaries. Part I: Lexicological aspects. *International Journal of Lexicography* 18: 4, 409-443.
- Siepmann, Dirk (2005b), *Discourse Markers across Languages. A Contrastive Study of Second-level Discourse Markers in Native and Non-native Text with Implications for General and Pedagogic Lexicography*. New York: Routledge.
- Siepmann, Dirk (erscheint), Collocation, colligation and encoding dictionaries. Part II: Lexicographical aspects. *International Journal of Lexicography* 19: 1.
- Sinclair, John M. (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Spitzer, Manfred (2002), *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.
- Stachowiak, Franz J. (1979), *Zur semantischen Struktur des subjektiven Lexikons*. München: Fink.
- Steyer, Kathrin (Hrsg.) (2003), *Wortverbindungen - mehr oder weniger fest*. (Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache.) Berlin: De Gruyter.
- Thorndike, Edward L. (1908), Memory for paired associates. *Psychological Review* 15, 122-138.
- Tschirner, Erwin (2004), Der Wortschatzstand von Studierenden zu Beginn ihres Anglistikstudiums. *Fremdsprachen lehren und lernen* 33: 114-127.
- Vinay, Jean & Darbelnet, Jean (1958), *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris: Didier.
- Webb, Wilse B. (1962), *The effects of prolonged learning on learning*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 1, 173-182.
- Wetzler, Harald (2002), *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*. München: Beck.
- Xue, Guoyi & Nation, Paul (1984), A university word list. *Language Learning and Communication* 3, 215-229.
- Yorio, Carlos (1989), Idiomaticity as indicator of second language proficiency. In: Hyltenstam, Kenneth & Obler, Loraine K. (Hrsg.), *Bilingualism across the Lifespan: Aspects of Maturity and Loss*. Cambridge: Cambridge University Press, 55-72.
- Waring, Robert (1997), *A study of receptive and productive vocabulary learning from word cards*. [online: <http://www.fltr.ucl.ac.be/fltr/germ/etan/bibs/vocab/wordcard.html>. 1.11.05].
- Wray, Alison (2002), *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zahar, Rick; Cobb, Thomas M. & Spada, Nick (2001), Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness. *Canadian Modern Language Review* 57: 4, 541-572.

Zöfgen, Ekkehard (2001), Lexikalische Zweierverbindungen: 'Vertraute Unbekannte' im mentalen Lexikon germanophoner Französischlernender. *französisch heute* 32: 1, 89-107.

#### Wörterbücher

Cambridge International Dictionary of English on CD-ROM. Cambridge: Cambridge University Press 2001. (Hrsg. Procter, Paul)

Dictionnaire du français. Paris: Dictionnaires Le Robert & Clé International 1999. (Hrsg. Rey-Debove, Josette)

Oxford Collocations Dictionary for Students of English. Oxford: Oxford University Press 2002. (Hrsg. Crowther, Jonathan; Dignen, Sheila & Lea, Diana)

Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten. Stuttgart: Klett 1991. (Schemann, Hans)

Vocabulaire anglais et américain. Paris: Dictionnaires Le Robert 1994. (Hrsg. Atkins, Peter; Bird, Martin; Duval, Alain; Le Fur, Dominique & Lewis, Hélène)

## Methodologische Überlegungen zu einem Forschungsprojekt:

### Sichtweisen von Lernenden und Lehrenden auf *blended language learning* (BLL)

Elke Stracke<sup>1</sup>

This paper presents a research project investigating, primarily, learners' and teachers' views on blended learning (BL) in foreign language learning and teaching, as well as the relationship between computer-assisted language learning (CALL) and the development of learner autonomy. The study was conducted at the University of Münster (Germany); the data was collected from semi-structured interviews (primary data) and questionnaires. Students and teachers reflected on their experience in blended French and Spanish classes.

This paper, in a first step, sketches the theoretical background of the research project. Secondly, it presents the overall research design, offering transparency with regard to its genesis, development, and research context. Finally, it discusses issues related to the use of method and data triangulation. The paper concludes by emphasizing the usefulness of such a methodological approach, as it allowed for an in-depth exploration of learners' and teachers' views on the blended language learning (BLL) environment under investigation.

#### 1. Einleitung

Dieses Forschungsprojekt beschäftigt sich mit der Erforschung der Binnensicht von Lernenden und Lehrenden auf eine spezifische Lern-/Lehrkonstellation: *blended language learning* (BLL). *Blended learning* (BL) bezieht sich auf Lernumgebungen, die zwei oder mehr Lernumgebungen miteinander kombinieren, wie etwa *face-to-face* (f2f)-Unterricht in einer Lerngruppe, virtuelles Lernen, Selbstlernen mit Hilfe von z. B. Video, CD-ROM, DVD etc. (vgl. die anschauliche Tabelle mit mehr Beispielen zu BL in Rossett, Douglass & Frazee 2003; s. Abschnitt 2.1). In den von mir untersuchten Französisch- und Spanischkursen für Anfänger am Sprachenzentrum (SPZ) der Universität Münster bestand der *blend* aus individuellen Selbstlernphasen der Fremdsprachenlernenden am Computer (mit CD-ROM) im Computerlernstudio der Institution, die mit lehrer-gesteuerten Präsenzphasen, d.h. f2f-Unterricht in der Lerngruppe, alternierten. Ich befragte und interviewte Lernende und Lehrende, um ihre Sicht auf diese relativ

<sup>1</sup> Korrespondenzadresse: Dr. Elke Stracke, Linguistics Programme, University of Otago, PO Box 56, Dunedin, Neuseeland, E-Mail: Elke.Stracke@stonebow.otago.ac.nz