

Die Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts

FRITZ ABEL
(Augsburg)

1. Gegenstand dieses Beitrags ist die Frage, in welcher Weise die Kenntnis einer Fremdsprache als Ziel eines schulischen Lehrgangs zu konzipieren ist. Dabei wird davon ausgegangen, daß der Unterschied zwischen der Verfügung über die Muttersprache und der im Schulunterricht vermittelbaren Verfügung über eine Fremdsprache nicht nur ein Unterschied im Verfügungsgrad sein kann, so als ob die Schüler über das gleiche sprachliche Material verfügen sollten wie die Native Speaker, nur weniger mühelos. Mir scheint offenkundig, daß die im Unterricht vermittelbare fremdsprachliche «Kompetenz» als Verfügung über eine *Auswahl* von Einheiten und Regeln der fremden Sprache aufgefaßt werden muß, und zwar als Verfügung über eine sprachwissenschaftlich reflektierte Auswahl solcher Einheiten und Regeln, da eine beliebige Auswahl die Funktionsfähigkeit, aber auch die Ausbaubarkeit des zu vermittelnden sprachlichen Gebildes nicht gewährleisten kann. Jenes reduzierte, aber systematisch funktionsfähige und ausbaubare sprachliche Gebilde, das für den Fremdsprachenunterricht durch eine Auswahl von Einheiten und Regeln der fremden Sprache geschaffen wird, bezeichne ich als die *Zielsprache* des Unterrichts. Dieser aus der Übersetzungstheorie übernommene Begriff bezeichnet hier also nicht wie in der Fremdsprachendidaktik meist eine bestimmte Fremdsprache allgemein als Unterrichtsgegenstand, sondern ein durch die Unterrichtsplanung geschaffenes linguistisch-didaktisches Konstrukt.

2.1 Die Beschreibung der Zielsprache als Beschreibung der Lerninhalte eines Fremdsprachenlehrgangs ist notwendigerweise der Ausgangspunkt der gesamten Planung von Fremdsprachenunterricht, es sei denn, dem Unterricht würden pädagogische Ziele zugeordnet, die einen höheren Rang haben als die Vermittlung der Fremdsprache. Die Festlegung der Zielspra-

che von Fremdsprachenlehrgängen erfolgte bisher fast nur im Rahmen der Lehrwerkerstellung. Die Auswahl sprachlicher Einheiten und Regeln ist dabei eine unumgängliche Notwendigkeit. Dennoch ist das Faktum dieser Auswahl und die Wichtigkeit ihrer konsequenten Durchführung wenig bewußt. Auch moderne Lehrwerke lehnen sich nicht selten an Darstellungen der fremden Sprache an, die für Native Speaker geschrieben sind, und vernachlässigen wichtige sprachliche Fakten, die für Native Speaker unproblematisch sind. Daneben wird oft aber auf Nuancen des Typs *Crois-tu qu'il le faille? — Crois-tu qu'il le faut?* Wert gelegt, zu denen sich Native Speaker Fragen stellen können, gerade weil in ihrem Sprachgebrauch solche Nuancen nicht konsequent unterschieden werden. Wenn Vorschläge zur Auswahl der Lerninhalte beachtet werden, so geschieht dies oft blindlings und mechanisch. Dies gilt besonders für die Heranziehung von Grundwortschatzlisten. Verschiedene Bedeutungen einer Einheit werden dabei fast nie in konsequenter Weise berücksichtigt.

2.2 Die beschriebene Praxis fordert zu einer Revision der vorliegenden Lerninhaltsbestimmungen heraus. Ich sehe in solchen Untersuchungen für den Französischunterricht an Deutschsprachige eine Hauptaufgabe meiner Tätigkeit. Meine Habilitationsschrift behandelte den Unterricht der französischen Aussprache. Arbeiten zum Wortschatz sind im Gange. Die wichtigsten Kapitel der Syntax sind, nicht ganz unabhängig von mir, für Tübinger Lehrveranstaltungen von Agnes Abel aufgearbeitet worden. Ein von mir verfaßter Bericht über die Behandlung des sog. Teilungsartikels in zwei wichtigen Lehrwerken ist vor kurzem erschienen. Im Rahmen dieser Arbeiten sind Kriterien, welche bei der Konstruktion der Zielsprache zu berücksichtigen sind, allmählich faßbar geworden. Ich versuche hier eine erste Darstellung dieser Kriterien und möchte so ein *sprachwissenschaftlich* orientiertes fremdsprachendidaktisches Konzept vorstellen. — Ich beginne mit der Frage nach der institutionellen Bedingtheit des Unterrichtsziels und, damit verbunden, mit der Erörterung der thematischen Offenheit der Zielsprache.

3.1 Es ist unbestreitbar, daß Unterrichtsziele nur unter Berücksichtigung der Unterrichtsbedingungen festgelegt werden können. Die Erreichbarkeit der Ziele ist ja abhängig von der Lehrgangsdauer, der Auswahl der Schüler und anderen institutionellen Bedingungen. In der überkommenen Auffassung des Fremdsprachenunterrichts im deutschen Schulwesen hat dieses Prinzip jedoch nur eine beschränkte Bedeutung, soweit es um das Ziel des eigentlichen sprachlichen Lehrgangs geht. (Der Fremdsprachenunterricht vermittelt ja auch anderes, z.B. landeskundliche und literarische Kenntnisse oder sprachwissenschaftliche Einsichten.) Im sprachlichen Lehrgang zielt die überkommene Auffassung des Unterrichts auf den mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Fremdsprache in produktiven und rezeptiven Fertigkeiten. Dabei fordert man grundsätzlich und unabhän-

gig von den besonderen Bedingungen verschiedener Lehrgänge eine idiomatische Korrektheit des Gebrauchs der fremden Sprache durch die Schüler. Nicht einmal *Lernphasen* mit einem verständlichen, aber systematisch inkorrekten Sprachgebrauch, wie wir sie aus der Erlernung der Muttersprache kennen, sind im Lehrgang vorgesehen. Die Existenz und mögliche Legitimation von Lehrgängen, deren Bedingungen das Ziel einer idiomatischen Korrektheit des Fremdsprachengebrauchs ausschließen, wird traditionell nicht anerkannt. Aus der Forderung nach dem korrekten Gebrauch der Fremdsprache in produktiven und rezeptiven, sowie mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten ergibt sich mit Notwendigkeit ein weitgehend einheitliches Unterrichtsziel auch für Lehrgänge, die verschiedenen Bedingungen unterliegen. Solche Lehrgänge unterscheiden sich im wesentlichen in ihren Methoden und in der thematischen Breite, in der die Fremdsprache verfügbar gemacht werden soll.

3.2 Eine thematische Differenzierungsmöglichkeit besteht jedoch auch für in ihren Bedingungen identische Lehrgänge. Der Fremdsprachenunterricht im nicht unmittelbar berufsbezogenen Schulwesen ist im Prinzip in seiner Themenwahl frei, so ärgerlich dies für die Unterrichtsplanung ist. Denn die Bewältigung *bestimmter* Kommunikationssituationen kann durch Unterricht verhältnismäßig leicht vorbereitet werden. Dagegen ist es, zumal ein themenfreier Unterricht nicht möglich ist, höchst schwierig, einen Unterricht zu planen, der für die Behandlung einer möglichst großen Zahl verschiedener Themen in verschiedenen Kommunikationssituationen von Nutzen sein soll. Solche Schwierigkeiten heben die Berechtigung des genannten Zieles im sog. allgemeinbildenden Schulwesen jedoch nicht auf. Der zukünftige Gebrauch der Fremdsprache durch die Schüler kann nicht zuverlässig vorausgesagt und eingeübt werden. Gewiß erwartet man zu Recht, daß der Unterricht die Schüler darauf vorbereitet, im Ausland Alltagssituationen zu bewältigen, etwa am Fahrkartenschalter oder im Restaurant. Soll den Schülern jedoch mehr vermittelt werden, so lassen sich, auch unter Berücksichtigung der altersgemäßen Motivationslage, kaum Themen nennen, die mit unabweisbarer Notwendigkeit behandelt werden müßten. Daraus ergibt sich, daß die Zielsprache des Unterrichts nicht als eine gänzlich festgelegte Größe konzipiert werden kann. Feste Außengrenzen der Zielsprache können nicht einmal für einen ganz bestimmten Lehrgang durch die jeweilige Themenwahl festgelegt werden, und zwar nicht nur, weil die thematische Festlegung des Unterrichts mit Notwendigkeit sachliche und sprachliche Kontinua durchschneidet, sondern vor allem, weil die Behandlung der ausgewählten Unterrichtsthemen für den Lehrgang ja nicht Selbstzweck ist. Die Themen stehen im Dienst des oben beschriebenen umfassenden Unterrichtszieles. Sie sollen die Bewältigung nicht voraussagbarer Kommunikationssituationen vorbereiten. Die Unterrichtsplanung muß daher nicht nur themenbezogene Lerninhalte identifizieren. Sie muß auch in allen sprachlichen Bereichen die Ergebnisse themenneutraler Frequenzerhebung-

gen berücksichtigen, um den Schülern möglichst vielseitig einsetzbare Ausdrucksmöglichkeiten vermitteln zu können.

3.3 Zugleich verbietet das umfassende Ziel des Unterrichts, die Zielsprache als ein geschlossenes Kommunikationssystem in der Art des Basic English aufzufassen. Die Vermittlung des Basic English zielt ja weder auf die Produktion noch auf die Rezeption authentischer englischer Äußerungen. Ein englischsprachiger Native Speaker muß seine Sprache in Basic übersetzen, wenn er mit Personen kommunizieren möchte, die nur über das Basic verfügen. (Einige Beispiele werden unten genannt.) Eine dem Basic vergleichbare Konzeption der Zielsprache des Unterrichts wäre gänzlich unrealistisch im Hinblick auf die meisten Kommunikationssituationen, in denen die Schüler der Fremdsprache begegnen werden. Die Schüler müssen im Gegenteil systematisch darauf vorbereitet werden, die Folgen der Begrenztheit ihrer Fremdsprachenkenntnisse zu bewältigen, und zwar nicht nur indem sie die selbständige Nutzung bestimmter Lerntechniken üben und so Sprachlernerfahrung erwerben. Der Unterricht muß den Schülern auch die Fähigkeit vermitteln, durch Paraphrasen die Grenzen der eigenen Äußerungsfähigkeit in Bereiche hinein zu erweitern, für welche die spezifischen Ausdrucksmittel der Fremdsprache nicht zur Verfügung stehen. Dazu ist der Unterricht eines nicht fachsprachlichen Definitionswortschatzes erforderlich. Auch ein Vorrat weitgehend fixierter Rückfragen und Kommentierungsaufforderungen muß vermittelt werden. Bei der notwendigen Begrenztheit der im schulischen Fremdsprachenunterricht i.a. erreichbaren Sprachbeherrschung darf sich dieser Unterricht nicht darauf beschränken, die fremde Sprache als Mittel zur Kommunikation über Außersprachliches zu lehren. Die Zielsprache des Unterrichts muß eine ausgeprägte metasprachliche Komponente enthalten.

4. Aus dem bisher Gesagten ist zu folgern, daß die erste Aufgabe der Planung von Fremdsprachenunterricht darin besteht, unter Berücksichtigung des oben skizzierten umfassenden Unterrichtszieles das Zentrum der Zielsprache des Unterrichts im Hinblick auf ausgewählte Themenbereiche zu beschreiben. Dazu müssen bedeutungstragende Einheiten bestimmt werden und Regeln zu ihrer Verbindung in Äußerungen, in Texten, nicht nur in Sätzen. Die bedeutungstragenden Einheiten müssen als Ausdruckseinheiten und als Inhaltseinheiten bestimmt werden, deren Verwendbarkeit im Dienst einer kommunikativen Intention von ihrer Bedeutung und dem Kontext abhängig ist. Außerdem müssen die Einheiten und Regeln zum lautlichen Ausdruck der Äußerungen und zu ihrer schriftlichen Darstellung ausgewählt werden. Auch Lerninhalte, die sich aus der Abhängigkeit der genannten Ebenen ergeben, müssen ermittelt werden. Im Gegensatz zu dem Eindruck, der in den Lehrplänen vorzuherrschen pflegt, liegen in allen genannten Bereichen auch für eine so gut erforschte Sprache wie das heutige Französisch nur lückenhafte Beschreibungen vor. Die didaktische

Planung von Fremdsprachenunterricht muß oft selbst jene linguistischen Beschreibungen unternehmen, auf denen die Konstruktion der Zielsprache aufbauen kann, — dies um so mehr als die Zielsprache des Unterrichts in ihrem Zentrum uneingeschränkt dem heutigen Sprachgebrauch entsprechen muß. Nicht mehr gebräuchliche Einheiten und Regeln können allenfalls zum *Verständnis* bestimmter historischer Texte vermittelt werden. Auf damit verbundene Fragen komme ich nachher zurück. Zunächst beschränke ich mich jedoch auf das Problem der Bestimmung jener sprachlichen Einheiten und Regeln, über welche die Schüler *produktiv* verfügen sollen.

5. Wie kann nun die Vielfalt des heutigen Sprachgebrauchs für die Planung von Fremdsprachenunterricht reduziert werden? Das oben erwähnte Kriterium der idiomatischen Korrektheit ist dazu allein nicht imstande. Denn es kann für jedes sprachliche Register gelten. Eugenio Coseriu hat dies in einer unveröffentlichten Arbeit zum Konzept der *Corrección Idiomática* herausgestellt. Das Rotwelsch besitzt, genauso wie etwa die Rechtssprache oder irgendeine lokale Umgangssprache, eine autonome idiomatische Korrektheit im Sinne einer sprachlichen Tradition, die in «korrekten» Äußerungen kohärent beachtet wird. Die Planung des Fremdsprachenunterrichts erfordert darum heute wie eh und je unweigerlich die Identifikation eines in besonderer Weise beispielhaften sprachlichen Registers. Will man bei der Bestimmung dieses Registers willkürliche Entscheidungen vermeiden, so kommt man kaum umhin, durch soziolinguistische Analysen ein sprachliches Register zu ermitteln, das in der fremden Sprachgemeinschaft selbst als beispielhaft angesehen wird. Ein solches Register steht allgemein in einer genauer bestimmbareren Beziehung zu dem im muttersprachlichen Unterricht der betreffenden Sprache bevorzugten sprachlichen Register. Lassen sich in der fremden Sprachgemeinschaft mehrere als exemplarisch angesehene Register identifizieren, so steht der Unterrichtsplanung die Entscheidung über das Bezugsregister im allgemeinen frei. Eine Vermengung verschiedener Bezugsregister, also etwa eine Mischung aus exemplarischen Varianten des europäischen oder amerikanischen Englisch oder Spanisch wird meist abgelehnt, mit Recht, wenn man an einem Begriff der idiomatischen Korrektheit festhält, der als kohärente Beachtung *einer* sprachlichen Tradition definiert wird. Das der Zielsprache des Unterrichts zugrunde gelegte Bezugsregister der Fremdsprache kann, wie jede Variante einer natürlichen Sprache, im Rahmen der von der Unterrichtsplanung berücksichtigten Themenbereiche, insgesamt zuverlässig beschrieben werden, wobei innerhalb des Registers in der Regel mehrere Sprachstile unterschieden werden können. Die Grenzen des Bezugsregisters sind, wie die Grenzen aller Varianten natürlicher Sprachen, notwendigerweise fließend. Die Zuordnung einer sprachlichen Einheit oder Regel zum Bezugsregister kann daher im Einzelfall problematisch sein. — Dieser Umstand gilt auch für andere Abgrenzungen, von denen nachher die Rede ist. Ich verweise nur hier auf ihn.

6. Bei der Beschreibung eines sprachlichen Registers stellt man nun immer wieder fest, daß zum Ausdruck weitgehend ähnlicher, wenn nicht gleicher Sachverhalte mehrere sprachliche Mittel verfügbar sind. Dies gilt in den modernen Sprachen nur im Bereich der Graphematik fast nicht. Es ist in allen anderen sprachlichen Bereichen hingegen ein ganz geläufiger Befund. Wir haben die Wahl zwischen den Verben *verstehen* und *begreifen*, *säubern* und *reinigen*, *anfangen* und *beginnen*, zwischen den Konjunktionen *obwohl*, *obschon*, *obgleich* und *wenngleich* oder zwischen *dennoch* und *trotzdem*, zwischen dem Konjunktiv *er käme* und seiner Periphrase *er würde kommen*. Die Pluralität von Ausdrucksmitteln, die sich ersetzen können, muß im Hinblick auf das *Verständnis* fremdsprachlicher Äußerungen bei der Konstruktion der Zielsprache berücksichtigt werden. Es erscheint jedoch vertretbar, für den produktiven Gebrauch der fremden Sprache eine gewisse Reduktion konkurrierender Ausdrucksmittel vorzuschlagen, zumal wir derlei ja auch im Gebrauch der Muttersprache bemerken. *Jeder Idiolekt verzichtet auf bestimmte Ausdrucksmittel seiner Sprache. Die Konstruktion der Zielsprache des Unterrichts folgt diesem Beispiel.* Die Ökonomie des Unterrichts verbietet, daß uneingeschränkt für bestimmte Inhalte mehrere Ausdrucksmittel eingeübt werden, wenn es insgesamt an Übungszeit fehlt und für viele Themen keine Ausdrucksmittel unterrichtet werden können.—Der Verzicht auf ein Ausdrucksmittel für den produktiven Gebrauch der Fremdsprache durch die Schüler ist freilich nur dann angebracht, wenn die verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten nicht identisch sind mit Alternativen, zwischen denen die Schüler sich ansonsten entscheiden müssen. (Man wird Schülern, die sich vor jedem französischen Infinitivanschluß fragen müssen, ob *à* oder *de* zu gebrauchen ist, nicht empfehlen, nach *commencer* nur *à* zu gebrauchen, obwohl *de* gleichermaßen möglich ist.) Solche Fälle sind jedoch verhältnismäßig selten. Häufiger sind Alternativen des Typs *je m'assieds* — *je m'assois*, die jeweils eigene Lerneinheiten konstituieren, ohne inhaltlich die Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler zu erweitern.

7. Die hier empfohlene Aufgabe von Ausdrucksmitteln, welche durch andere ersetzt werden können, sollte nicht als Entscheidung über Einzelfälle aufgefaßt werden. Oft ist es möglich, zwischen den verschiedenen Ausdrucksmitteln gleichartige Funktionsunterschiede festzustellen, die bestimmten Sprachstilen zugeordnet werden können. Da für die Zielsprache stilistische Kohärenz wünschenswert ist, empfiehlt es sich, bei der Auswahl von konkurrierenden Ausdrucksmitteln zunächst systematisch das Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache zu berücksichtigen. Die gesprochene und die geschriebene Sprache sind oft nicht nur unterschiedliche Repräsentationsweisen für identische Texte, sondern Systeme zur Produktion unterschiedlicher Texte. (Man sagt, aber schreibt kaum *er kriegt oft Besuch*, und schreibt, aber sagt kaum *er empfängt oft Besuch*.)

Aus diesem Sachverhalt scheinen sich für den Fremdsprachenunterricht drei Alternativen zu ergeben:

1. Der Unterricht kann der gesprochenen Sprache den Vorrang geben und die geschriebene Sprache vernachlässigen. Diese Auffassung dominiert heute in der Theorie.
2. Der Unterricht kann die geschriebene Sprache bevorzugen und die gesprochene Sprache vernachlässigen. Dies ist die traditionelle Praxis des Fremdsprachenunterrichts, besonders in der Leistungsmessung.
3. Der Unterricht vermittelt sowohl die gesprochene wie die geschriebene Sprache. Dies wird gegenwärtig in der Praxis des deutschen Fremdsprachenunterrichts überwiegend versucht, wobei —wie mein Aufsatz zum Teilungsartikel deutlich zeigt— Unterschiede zwischen den beiden Ebenen nicht selten in unangemessener Weise verwischt werden.

Im Gegensatz zu dieser widersprüchlichen Behandlung der Frage scheint mir für die Zielsprache des Unterrichts der systematische Rekurs auf *die der gesprochenen Sprache und der geschriebenen Sprache gemeinsamen Einheiten und Regeln* empfehlenswert. Die aufgrund dieses Kriteriums ansetzbare Variante der Fremdsprache bezeichne ich, mit einer gewissen terminologischen Willkür, als *sprechbare Schriftsprache*. Mir scheint, daß es in einer Sprache wie dem heutigen Französisch nur wenige Fälle gibt, in denen von verschiedenen konkurrierenden Ausdrucksmitteln keines sowohl in der gesprochenen wie in der geschriebenen Sprache eingesetzt werden kann. Die häufig dichotomische Sicht dieser beiden «Sprachen» in der neueren Französischdidaktik scheint mir nicht angemessen.

Der Bezug auf die sprechbare Schriftsprache hat für die Ökonomie des Unterrichts erhebliche Vorteile. Er gestattet den Verzicht auf eine größere Zahl von Lerninhalten und gewährleistet zugleich eine gewisse stilistische Kohärenz der Zielsprache. (Man sagt und schreibt mit gleicher Geläufigkeit *er bekommt oft Besuch*, während man es im allgemeinen vermeidet, *er kriegt oft Besuch* zu schreiben und *er empfängt oft Besuch* zu sagen. Wenn ich nur den Ausdruck *Besuch bekommen* zum produktiven Gebrauch durch die Schüler unterrichte, verhindere ich zugleich Fehlleistungen im Bereich der Stilistik.) Die empfohlene Entscheidung für die sprechbare Schriftsprache dient zudem einer größeren stilistischen Authentizität des Fremdsprachegebrauchs. Die Verwendung einer fremden Sprache ist, wie der Gebrauch der geschriebenen Sprache, meist durch ein relativ hohes Maß an Reflektiertheit gekennzeichnet. Zu den typischen Bedingungen des Fremdsprachegebrauchs hat die sprechbare Schriftsprache deshalb eine größere stilistische Affinität als etwa die sog. ungezwungene Umgangssprache.

8. Der Rekurs auf die sprechbare Schriftsprache eliminiert nicht alle konkurrierenden Ausdrucksmittel aus der Zielsprache. Er bliebe z.B. ohne Wirkung auf die vorhin erwähnte Konkurrenz von *anfangen* und *beginnen*. Will man den Schülern zum produktiven Gebrauch der Fremdsprache nur eines dieser Verben empfehlen, so steht als ein erstes Auswahlkriterium jenes der Frequenz zur Verfügung. Es liegt nahe, jene Ausdrucksmittel zu bevorzugen, die von der fremden Sprachgemeinschaft am häufigsten genutzt werden, was repräsentativ nicht immer leicht zu ermitteln ist. Der Anwendung des Frequenzkriteriums können jedoch auch besondere Gründe entgegenstehen. Es könnte sein, daß die häufigste Einheit oder Regel nicht identisch ist mit dem am vielseitigsten einsetzbaren und insofern leistungsfähigsten Ausdrucksmittel. Eindeutige Beispiele lassen sich jedoch nicht leicht finden. Das Frequenzkriterium sollte weiterhin dann nicht angewandt werden, wenn das häufigste Ausdrucksmittel für die Schüler deutlich größere Lernschwierigkeiten enthält als konkurrierende Ausdrucksmöglichkeiten, z.B. in der Aussprache, der Schreibung, der Flexion oder im syntaktischen Verhalten. Auch aus einem Kontrast zwischen der Fremdsprache und der Muttersprache der Schüler können sich Schwierigkeiten ergeben. In diesem Fall empfiehlt es sich, unter verschiedenen Ausdrucksmitteln jenes zu bevorzugen, das einem entsprechenden Ausdrucksmittel in der Muttersprache der Schüler am ähnlichsten ist. Gleiches gilt für Ausdrucksmittel anderer den Schülern bekannter Sprachen. Die Zielsprachenkonstruktion kann also durchaus Einflüssen der Muttersprache der Schüler oder anderer ihnen bekannter Sprachen unterliegen. Insgesamt ist es jedoch kaum möglich, eine Regel zu formulieren, die angibt, wann die zu erwartenden Schwierigkeiten den Verzicht auf die häufigste Einheit oder Regel rechtfertigen. Man kann lediglich empfehlen, bei relativ geringen Frequenzunterschieden jene Einheiten und Regeln zu bevorzugen, die in den verschiedenen Hinsichten (Aussprache, Schreibung usw.) von den Schülern einer größeren, bereits bekannten Klasse von Ausdrucksmitteln zugeordnet werden können. Die Vielfalt der zu berücksichtigenden Faktoren macht dabei subjektive Entscheidungen unvermeidlich. Sie ermöglicht eine gewisse Flexibilität im Hinblick auf verschiedene Lehrgänge. Auch ein Verzicht auf das Prinzip der Reduktion konkurrierender Ausdrucksmöglichkeiten ist immer zu erwägen, vor allem dann, wenn alle diese Ausdrucksmöglichkeiten als gleich leicht gelten können und sie zum rezeptiven Gebrauch der Fremdsprache ohnehin vermittelt werden sollen, wie dies in dem Beispiel der Konkurrenz von *beginnen* und *anfangen* gewiß der Fall sein wird.

9. Soweit es um die Planung der produktiven Verfügung über die Fremdsprache geht, ist im Rahmen der oben dargestellten überkommenen Konzeption des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland die Anwendung weiterer Reduktionstechniken bei der Zielsprachenkonstruktion nicht

möglich. Die Grenzen der Reduktion sind durch meine bisherigen Ausführungen jedoch noch nicht ausdrücklich festgelegt worden. Es scheint notwendig, dazu noch zwei Bemerkungen anzufügen:

1. Man könnte den Eindruck haben, daß für den produktiven Sprachgebrauch der Schüler durch die Elimination konkurrierender Ausdrucksmittel eine fast unbegrenzte Reduktion der Fremdsprache möglich ist. Jeder Relativsatz und jede andere hypotaktische Konstruktion kann durch einen selbständigen Satz ersetzt werden. Alle Personalpronomina, alle Possessiva sind durch ihr Bezugsnomen ersetzbar. Im Bereich des Lexikons scheinen der Paraphrase keine Grenzen gesetzt. Das Basic English gebraucht für *to eat: to take food*, und für *to ask: to put a question*. Der genannte Eindruck ist jedoch falsch. Solche Reduktionsmöglichkeiten stoßen überall dort an ihre Grenzen, wo sie mit der Forderung nach idiomatischer Korrektheit der Zielsprache unvereinbar sind. Die konstante Paraphrase auch der geläufigsten Lexeme verstößt gegen diese Forderung ebenso wie etwa der völlige Verzicht auf hypotaktische Strukturen oder Personalpronomina in französischen Äußerungen. Im Einzelfall kann es angebracht sein, die idiomatische Korrektheit bestimmter Reduktionen durch Befragungen zu überprüfen.

2. Meine zweite Bemerkung betrifft das Verbot der Elimination von Ausdrucksmitteln, die nicht durch andere ersetzt werden können. Sieht man von dem eingangs besprochenen Fehlen fester Außengrenzen der Zielsprache ab, so muß die Zielsprache für die fremdsprachliche Produktion der Schüler ein in sich lückenloses System von sprachlichen Einheiten und Regeln zur Verfügung stellen, da sich anders die Forderung nach idiomatischer Korrektheit nicht erfüllen läßt. Werden, wie dies häufig geschieht, sprachliche Einheiten oder Regeln, für die kein Ersatz zur Verfügung steht, nicht unterrichtet, so besteht für die Schüler keine Möglichkeit, einen inkorrekten Sprachgebrauch zu vermeiden. Wenn ich nicht unterrichte, daß sich etwa die französischen Präpositionen *avec* und *sans* im Bezug auf den Teilungsartikel unterschiedlich verhalten —man sagt *avec du sucre*, aber *sans sucre*— so darf ich nicht davon ausgehen, daß die Schüler über diese Unterscheidung verfügen.

10.1 Meine bisherigen Darlegungen bezogen sich auf die Planung des produktiven Gebrauchs der Fremdsprache durch die Schüler. Die dazu gelehrtten Einheiten und Regeln stehen auch für die Rezeption fremdsprachlicher Texte zur Verfügung. Es erscheint jedoch sinnvoll, daneben weitere Einheiten und Regeln ausschließlich im Hinblick auf das Verständnis

fremdsprachlicher Äußerungen zu vermitteln. Die psycholinguistische Labilität der Unterscheidung von produktiv und rezeptiv verfügbaren sprachlichen Einheiten und Regeln ist für die Unterrichtsplanung unerheblich. Gewiß werden häufig gehörte und gelesene Ausdrücke in den produktiven Gebrauch übernommen, wie andererseits die produktive Verfügung über Ausdrucksmittel schwinden kann, ohne daß dadurch die rezeptive Verfügung über sie aufgehoben würde. Die Unterrichtsplanung muß jedoch in allen Fällen entscheiden, ob eine sprachliche Einheit oder Regel produktiv verfügbar gemacht werden soll oder nicht. Denn die produktive Verfügung über bestimmte Einheiten und Regeln kann nur durch das Training ihrer Produktion in angemessenen Übungs- und Wiederholungsphasen sichergestellt werden.

10.2 Zur Auswahl der lediglich zum Verständnis fremdsprachlicher Äußerungen zu vermittelnden Einheiten und Regeln können gegenwärtig keine endgültigen Vorschläge gemacht werden. Es erscheint wünschenswert, daß die Schüler in den von der Zielsprache erfaßten Themenbereichen auf möglichst wenig Unbekanntes stoßen. Ausdrucksmittel, die nur deshalb nicht zum produktiven Gebrauch unterrichtet wurden, weil sie durch andere Einheiten oder Regeln ersetzbar sind, sollten daher annähernd vollständig für den rezeptiven Gebrauch der Fremdsprache eingeführt werden, natürlich unter Berücksichtigung des generellen Unterschiedes zwischen produktiv und rezeptiv verfügbaren Ausdrucksmitteln. (Das, was Eugenio Coseriu die Ebene der Norm nennt, ist für die Rezeption von Texten unerheblich.) Daneben erscheint es vertretbar, daß der Unterricht rezeptive Fertigkeiten auch im Bereich anderer Themen und Register sowie im Hinblick auf bestimmte historische Texte zu vermitteln sucht. In diesem Fall ist es wohl sinnvoll, sich vor allem auf lexikalische Einheiten zu konzentrieren und etwa die grammatischen Merkmale dieser Themenbereiche und Register als durch die Redundanz der jeweiligen Texte weitgehend erschließbar anzusehen.

11.1 Abschließend scheint es notwendig, kurz auf die Tatsache einzugehen, daß in der Gegenwart — nicht zuletzt unter dem Einfluß der zahlreichen linguistisch inadäquaten Lerninhaltsbestimmungen — häufig die Meinung vertreten wird, das Unterrichtsziel eines Fremdsprachenlehrgangs sei gerade nicht die systematische Verfügbarkeit von sprachlichen Einheiten und Regeln, sondern eine davon unabhängig konzipierte Fähigkeit, bestimmte Kommunikationssituationen zu bewältigen. Man versucht, die Merkmale von Situationen zu beschreiben, in denen sich die Schüler mit großer Wahrscheinlichkeit der Fremdsprache bedienen werden, und glaubt, daß dies die Identifikation der Lerninhalte des Fremdsprachenunterrichts ermöglicht.

11.2 Nun ist nicht zu bestreiten, daß Kommunikation weitgehend ritualisiert abläuft und daß darum Äußerungen in verschiedenen Situationen verschiedene kommunikative Funktionen haben können und umgekehrt kommunikative Intentionen in verschiedenen Situationen unterschiedlich geäußert werden. *Es ist kühl* kann —um ein immer wieder zitiertes Beispiel zu gebrauchen— bedeuten: *Bitte mach die Tür zu.* (Charles Bally hat auf derlei schon 1909 hingewiesen.) In solchen Situationen ist die Kenntnis von Ausdrücken ohne die Kenntnis ihrer Situationsbedeutung fast wertlos. Dennoch scheint es ungerechtfertigt, in der Planung des Fremdsprachenunterrichts der Vorbereitung ritualisierter Kommunikation den Vorrang zu geben, und zwar vor allem aus drei Gründen:

1. Der Fremdsprachengebrauch versucht meist als Kommunikation unter erschwerten Bedingungen, den Bezug auf rituelle Situationsbedeutungen zu vermeiden. Wenn wir mit jemand sprechen, der über unsere Sprache nur begrenzt verfügt, streben wir meist nach Explizitheit und besonderer Klarheit.

2. Die von den Schülern späterhin zu bewältigenden Kommunikationssituationen können, wie schon ausgeführt, für Lehrgänge im allgemeinbildenden Schulwesen nicht mit befriedigender Präzision vorausgesagt werden. Das verbietet eine Festlegung des Unterrichtes auf bestimmte Kommunikationssituationen.

3. Die Fähigkeit zur Bewältigung ritualisierter Kommunikationssituationen stellt letztlich ein untergeordnetes Lernziel dar. Ein wichtigeres Ziel ist die Fähigkeit zu authentischer, und das heißt, zu im wesentlichen jeweils einmaliger Kommunikation, die Fähigkeit zum Verständnis und zur Produktion von mit ihrer aktuellen Bedeutung noch nie gehörten oder gelesenen fremdsprachlichen Äußerungen. Es ist kommunikativ erheblicher, daß man auf die Frage nach seinem Befinden auch eine dem aktuellen Zustand angemessene Antwort geben kann, als daß man auf eine solche Frage nur mit einer rituellen Formel zu reagieren weiß.

Zudem gibt es —und auch darauf hat Charles Bally schon vor 70 Jahren hingewiesen— so etwas wie das sprachliche Korrelat einer *mentalité européenne*. Eine nicht geringe Zahl von im Französischen üblichen Situationsbedeutungen braucht von deutschen Schülern nicht erlernt zu werden, weil diese Bedeutungen auch im Deutschen üblich sind.

12. Aus allen diesen Gründen empfehle ich, die Ausdrucksmittel einer Fremdsprache weiter vor allem in ihrer sprachlichen Bedeutung, und das heißt, als Bezeichnungen für verhältnismäßig vielfältige Realitäten, zu unterrichten und nicht vor allem als mehr oder weniger fixierte Teile von Äußerungen, die typisierten Kommunikationssituationen entsprechen. Dabei

geht es jedoch nur um Prioritäten, nicht um Alternativen. In methodischer Hinsicht kann der Fremdsprachenunterricht auf Phasen eines imitativen und reproduzierenden Sprachgebrauchs nicht verzichten. Nichts liegt näher, als daß diese Phasen bestimmte Kommunikationssituationen einüben. Nur der Vorrang eines didaktischen Konzepts, das man das Konzept einer «Konversationsgrammatik» nennen möchte, wird bestritten. Die Kenntnis sprachlicher Einheiten und Regeln gestattet das Verständnis und die Produktion einer Vielzahl von Äußerungen, während die Einübung von Äußerungen immer nur im Rahmen *eines* Kommunikationstyps von Nutzen ist. Die abstrakte Realität der Fremdsprache als System von Einheiten und Regeln kann von den Schülern ohne Anleitung aus einzelnen Äußerungen nicht hinreichend erschlossen werden. Um *Sprache* verfügbar zu machen, muß man darum *Sprache* unterrichten. Die Theorie des Fremdsprachenunterrichts darf in der Auffassung ihres Gegenstandes nicht hinter den Anfang der wissenschaftlichen Sprachbetrachtung zurückfallen und dem Unterricht von *actes de parole* Vorrang geben vor dem Unterricht der *langue*.

Anmerkung:

Gekürzte Fassung einer an der Universität Augsburg gehaltenen Antrittsvorlesung. Zu einer früheren Fassung des Textes äußerten sich Manfred Faust, Hans-Martin Gauger, Dieter Götz, Heinz Happ, Jürgen Lang, Karl-Peter Linder und Konrad Schröder
quorum me usum esse consiliis grato animo profiteor.