

H.W.Huneke, W.Steinig

Deutsch als Fremdsprache  
Eine Einführung

Berlin: Erich Schmidt, 2000

## 4. Unterricht

### 4.1 Fremdsprachliche Lernwelten

Es gibt vielfältige Möglichkeiten, eine Fremdsprache zu erlernen. Zwischen den beiden extremen Polen 'traditioneller, schulischer Fremdsprachenunterricht' und 'unge-steuerter Erwerb im Land der Zielsprache' ergibt sich eine breite Palette unterschiedlicher Verfahren, Methoden und fremdsprachlicher Lernwelten.

#### 4.1.1 Traditioneller Fremdsprachenunterricht und ungesteuerter Erwerb

Das schulische Arrangement des Lernens ist allen, die als Kind eine Schule besucht haben, so geläufig, dass es schwer fällt, sich das Eigentümliche dieser Unterrichtssituation zu vergegenwärtigen. Was kann man beobachten, wenn man möglichst unvoreingenommen beschreiben möchte, was im traditionellen Unterricht generell und im Fremdsprachenunterricht speziell geschieht?

Der Ort des Geschehens ist ein Raum mit Stühlen oder Bänken und Tischen, die in einer Richtung angeordnet sind, nämlich auf eine Art 'Bühne' hin. Dort steht ein Schreibtisch mit einem bequemeren Stuhl vor einer Tafel. Dieses räumliche Grundmuster steht oft in keinem erkennbaren Zusammenhang mit einem bestimmten Gegenstand, der hier unterrichtet wird. Wenn jeder Fachlehrer jedoch einen eigenen Unterrichtsraum hat und die Schüler ihn dort aufsuchen müssen, lässt er sich ganz individuell so einrichten, dass eine adäquate Lernumgebung für den Erwerb einer Fremdsprache entsteht.

Im Unterricht selbst sitzt üblicherweise eine mehr oder weniger große Anzahl von Schülerinnen und/oder Schülern eines Jahrgangs (also in einer altershomogenen Zusammensetzung) nach einer bestimmten Sitzordnung mit Blick zur 'Bühne'. Dort agiert sitzend, stehend oder gehend eine erwachsene ausgebildete Lehrperson.

Die Rollen 'Lehrer' und 'Schüler' sind deutlich geschieden. Lehrer beanspruchen bis zu 80% der Redezeit für sich. Die Schüler müssen sich den verbleibenden Rest teilen. Bei fünf Wochenstunden und 40 Unterrichtswochen käme auf einen Schüler im Jahr eine durchschnittliche Sprechzeit von nicht mehr als einer Stunde und 40 Minuten (Trosborg 1995, S. 129); rein quantitativ gesehen eine zu kurze Zeit, um zu einer kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache zu gelangen.

Die Kommunikation im Unterricht erfolgt meist nach einem bestimmten Muster. Der Lehrer entscheidet darüber, wer sprechen darf und wozu etwas gesagt werden soll. Jede 'offizielle' kommunikative Sequenz wird von ihm eröffnet: Meist mit einer Frage und manchmal durch einen sog. 'Impuls': eine Äußerung, die eine Reaktion der Schüler provozieren soll. Oft werden Frage oder Impuls vom Lehrer mehrfach wiederholt, paraphrasiert und zusätzlich erläutert.

Nach dem sog. 'Sich-Melden' einzelner Schüler erfolgt eine Sprecherzuteilung durch den Lehrer, wobei aber auch Schüler zum Sprechen aufgefordert werden können, die sich nicht gemeldet haben. Anschließend antwortet ein Schüler, oft sehr kurz, manchmal nur mit einem Wort oder in vorgeprägten sprachlichen Wendungen. Ist der Lehrer mit dieser ersten Antwort nicht ganz zufrieden, erteilt er weiteren Schülern das Wort, bis eine Äußerung kommt, mit der er zufrieden ist. Falls die Schüler die Intention einer Frage nicht auf Anhieb erkennen, bemühen sie sich zu ergründen, auf was der Lehrer hinaus will und was ihm als korrekte Antwort vorschwebt. Damit kann die Suche nach der richtigen Antwort zu einer Art 'Rätselraten' werden (Ehlich/Rehbein 1986, S. 30f.).

Im abschließenden Teil dieser kommunikativen Sequenz gibt der Lehrer ein kurzes verbales

oder non-verbales Urteil ab und/oder wiederholt mehr oder weniger wörtlich die Schüleräußerung mit zustimmender oder fragender Intonation und signalisiert so entweder sein Einverständnis oder seine Unzufriedenheit mit der Antwort. Falls er mit einer Äußerung nicht einverstanden ist, tadelt er, korrigiert, fordert zu einer korrekten Wiederholung auf oder fragt andere Schüler so lange, bis er 'seine' gewünschte Antwort bekommen hat.

Das grundlegende kommunikative Verfahren im lehrerzentrierten Unterricht ist demnach ein 'Dreischritt'(vgl. Bellack 1974):

1. Lehrerfrage oder Impuls mit Sprecherzuteilung
2. Schülerantwort(en)
3. abschließende, wertende Lehreräußerung.

Hinzu kommen strukturierende Äußerungen des Lehrers, um den Unterricht zu organisieren, beispielsweise Themen zu bestimmen, Übungen vorzugeben, Lernbereiche einzuleiten oder zu beenden, die Schüler aufzufordern, etwas Bestimmtes zu tun oder sie zu disziplinieren.

Lehrerfragen sind uneigentliche Fragen, weil die erwarteten Antworten dem Lehrer ja bereits bekannt sind. Er fragt nicht etwa, wie in einem Alltagsgespräch, weil er etwas wissen möchte. Für den Fremdsprachenunterricht kommt hinzu, dass seine Aufmerksamkeit auf die formalsprachliche Korrektheit einer Äußerung gerichtet ist. Seine bewertende, abschließende Äußerung in unserem 'Lehrer-Schüler-Lehrer-Dreischritt' bezieht sich dementsprechend oft auf die sprachliche Form und nicht auf die inhaltliche Aussage.

Die Schüler, die dem Anspruch genügen möchten, sich normgerecht und fehlerfrei zu äußern, sprechen deshalb eher vorsichtig und langsam, damit sie Zeit für eine präzise, regelkonforme Satzplanung gewinnen. Das Ziel, bestimmte sprachliche Strukturen regelkonform und fehlerfrei von Anfang an zu äußern, wird in den Unterrichtsstunden, in denen diese Strukturen eingeübt werden, einigermaßen erreicht. Doch diese Erfolge sind häufig nicht von Dauer: In den Folgestunden, in denen neue, andere Strukturen im Mittelpunkt stehen, werden Fehler gemacht, die 'eigentlich' nicht mehr vorkommen dürften, da dieser Bereich doch bereits 'abgehakt' schien. Der Unterricht schreitet von Stunde zu Stunde und von Lektion zu Lektion nach einer kleinschrittigen Progression in der Grammatik und im Wortschatz voran. Der sprachliche Input wird in 'mundgerechten Häppchen' didaktisch modelliert, doch die Schüler tun sich dennoch schwer mit dieser Kost und folgen der Progression nur bedingt.

Da traditioneller Unterricht in einer formal organisierten Großgruppe stattfindet, müssen Schüler in einem öffentlichen Raum vor einer schweigenden und oft desinteressierten Zuhörerschaft sprechen, was viele besonders im Fremdsprachenunterricht irritiert. Die ersten unsicheren Äußerungen in einer fremden Sprache, aber auch sprachliche Unsicherheiten in einem fortgeschritteneren Lernerstadium bergen die Gefahr, sich vor der Gruppe lächerlich zu machen, sich zu blamieren, sein 'Gesicht zu verlieren'. Abwehr- und Vermeidungsstrategien von Schülern - vor allem in der Pubertät - sind deshalb verständlich.

Da die kommunikative Struktur im traditionellen Fremdsprachenunterricht nicht einer alltäglichen Gesprächssituation entspricht, wie sie unter Bekannten, Freunden oder auch Fremden üblich wäre, kann sie auch schlecht auf außerschulische Gesprächssituationen vorbereiten. Selbst gute Schüler, die sich erfolgreich am Unterricht beteiligten, fühlen sich der Anforderung, ein einfaches Gespräch außerhalb des Unterrichts zu führen, oft nicht gewachsen. Die Fähigkeiten, auf Lehrerfragen angemessen zu reagieren, Texte zu lesen oder auswendig zu lernen oder Übungsaufgaben zu bewältigen, reichen nicht aus, um alltägliche Gespräche zu führen (Kramsch 1981). Dazu muss beispielsweise die Fähigkeit erworben werden, trotz einer nicht immer ausreichenden fremdsprachlichen Kompetenz einen Sprecherwechsel zu initiieren, Missverständnisse zu erkennen und zu klären, vorausgegangene Äußerungen zu kommentieren, Pausen sprachlich zu füllen, Gespräche zu eröffnen und zu einem Abschluss zu bringen.

Im traditionellen Fremdsprachenunterricht ist es schwierig, den Lernbedürfnissen jedes einzelnen Schülers gerecht zu werden. Einige langweilen sich, weil sie zu wenig gefordert werden, andere können dem Unterricht nicht folgen, weil die Progression zu steil ist. Eine unmittelbare Rückkopplung, etwa zu klären, ob und wie etwas verstanden wurde, wie sie im Gespräch unter vier Augen selbstverständlich ist, lässt sich im Rahmen dieser Unterrichtsorganisation schlecht ermöglichen. Die durchgängige Dominanz und Leitung des Unterrichts durch den Lehrer verhindert, dass die Schüler ihr Lernen selbst in die Hand nehmen. Sie werden nicht dazu ermutigt, individuelle, ihren Bedürfnissen und Voraussetzungen gemäße Lernwege zu erkunden, sondern werden in Abhängigkeit vom Lehrer gehalten. Eine ausschließliche Orientierung an

seiner Aussprache, seinen spezifischen Hilfen und möglicherweise auch seinen Fehlern kann verhindern, dass sich die Schüler auf andere, ihnen unbekannte Muttersprachler einzustellen vermögen.

Zur Verteidigung des herkömmlichen Unterrichts wird vielfach angeführt, er sei ökonomisch. Man könne so in der knapp bemessenen Zeit, die zum Erwerb einer Fremdsprache zur Verfügung stehe, ein möglichst großes Lernpensum abarbeiten. Diese Einschätzung trifft zu, wenn man 'stofforientiert' arbeitet, d.h. einen Lehrplan oder ein Lehrwerk so versteht, dass alle darin enthaltenen Inhalte wie einzelne Bausteine nacheinander vom Lehrer zum Schüler 'hinübergeschoben' werden müssen. Wer unter dieser Prämisse unterrichtet, wird selbstverständlich rascher vorankommen, wenn er die 'Stoffvermittlung' straff lehrerzentriert und frontal organisiert. Große Stoffmengen können so zwar rasch 'abgearbeitet' werden, aber der Lernzuwachs ist bei Schülern, die sich kaum aktiv am Unterrichtsprozess beteiligen können, besonders hinsichtlich der Entwicklung ihrer kommunikativen Kompetenz, dürftig.

Ein derartiger Unterricht kann im Übrigen nur zu einem einigermaßen befriedigenden Erfolg führen, wenn man davon ausgehen kann, dass die Schüler so viel Selbstdisziplin und Leistungswillen aufbringen, dass sie ihre Defizite außerhalb des Unterrichts irgendwie kompensieren. Bei Lernern, die aus einem gehobenen oder aufstiegsorientierten sozialen Milieu kommen und entsprechend extrinsisch motiviert sind, kann man diese Bereitschaft voraussetzen. Lehrer können es sich bei dieser Klientel gewissermaßen leisten, Lernprozesse, die im Unterricht möglich und sinnvoll wären, weniger effektiv zu organisieren oder gar nicht erst stattfinden zu lassen. Ein entsprechender Noten- und Selektionsdruck reicht oft aus, um diese Schüler zu außerschulischen Lernanstrengungen zu bewegen. Die Botschaft eines frontal unterrichtenden 'Stoffvermittlers' an seinen Schüler ist meist schlicht: "Du musst halt selbst sehen, wie du dir den Stoff aneignest!"

Während das unterrichtliche Grundmuster weltweit erstaunlich konstant ist, gibt es dennoch unterrichtliche Traditionen, die von Land zu Land variieren. Die Unterschiede betreffen in erster Linie das Ausmaß der Steuerung des Unterrichtsgeschehens durch den Lehrer. Beispielsweise kann man in den meisten asiatischen Ländern eine besonders starke Lehrerdominanz beobachten, die komplementär zu äußerlich passiven Schülern steht. Nun kann man einerseits argumentieren, dieses kommunikative Muster entspreche den kulturellen Traditionen der betreffenden Länder. Diese ließen sich nicht verändern; man müsse sie respektieren.

Auf der anderen Seite unterliegt das Lehrer-Schüler-Verhältnis historischen Veränderungen, die vor allem mit

gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen einhergehen. In Deutschland kam es beispielsweise noch bis in die 60er-Jahre vor, dass Lehrer einzelne Schüler prügeln. Verändert sich eine Gesellschaft hin zu mehr

Offenheit, Kritikfähigkeit, Gleichberechtigung und Demokratie, dann verändert sich auch das Verhältnis zwischen

Lehrern und Schülern. Der Hinweis auf kulturelle Unterschiede verschleiert häufig gewachsene, aber dennoch veränderbare Machtstrukturen.

In China werden bis heute vor allem die Grammatik-Übersetzungs-Methode, Drills und Auswendiglernen praktiziert (Ylönen 1995). Dies scheint nur auf den ersten Blick im westlichen Kulturkreis ganz anders zu sein. Fremdsprachendidaktiker treten zwar hier für kommunikative Unterrichtsverfahren ein, aber zwischen den auf Tagungen und in der Literatur propagierten Methoden und der Unterrichtsrealität an den Schulen 'fortschrittlicher' Industrienationen besteht ein Missverhältnis: Nicht nur in Deutschland stoßen neuere fremdsprachendidaktische Entwicklungen bei Lehrern auf wenig Interesse und entsprechend traditionell ist immer noch der Unterricht.

Fassen wir noch einmal die wichtigsten Merkmale traditionellen Fremdsprachenunterrichts zusammen:

- gleich bleibender Lernort mit einer bestimmten Einrichtung ('Schulstube')
- knapp bemessene Unterrichtszeit
- geringe Sprechzeit der Schüler
- ritualisierte Frage-Antwort-Muster mit uneigentlichen Lehrerfragen
- ein Lehrer als einziges fremdsprachliches Modell (meist kein Muttersprachler)
- Betonung sprachlicher Korrektheit auf Kosten des Inhalts
- didaktisch modellierte Progression, die sich an der Grammatik orientiert
- Erfolgsdruck durch Notengebung

Der traditionelle Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich fundamental von ungesteuertem Lernen im zielsprachlichen Land. Zunächst einmal wechselt dort ständig der Lernort: Man kann zu Hause, in

einem Gasthof, im Freien oder im Zug lernen, was zunächst unwichtig erscheint, aber an diesen verschiedenen Lernorten kann unbekanntes Sprachmaterial durch die Anschauung konkret werden. Die räumliche Umgebung, ihre Farben, Geräusche und der Geruch können zudem mit bestimmten sprachlichen Inputs assoziiert werden und so eine für das Lernen günstige Wirkung entfalten, beispielsweise eine Lautsprecheransage in einem gründerzeitlichen Bahnhof oder das Kompliment eines Tanzpartners auf einem Geburtstagsfest. Die Lernzeit ist ebenfalls variabel und kann vom Lerner weitgehend frei bestimmt werden. Manche lernen lieber früh am Morgen, manche spät in der Nacht. Und vor allem steht sie in großem Umfang zur Verfügung. Die Sprechzeit wird ebenfalls selten von einer Autorität eingeschränkt. Man muss nicht darauf warten, bis man das Rederecht bekommt, sondern kann selbst ein Gespräch initiieren. Die Gesprächspartner sind Muttersprachler und stehen in mehr oder weniger großer Auswahl zur Verfügung. Man kann mit Gleichaltrigen, mit Jüngeren oder Älteren sprechen, mit Gebildeten oder Ungebildeten, mit Frauen oder Männern, mit jemandem 'unter vier Augen' oder mit mehreren in einer Gruppe. Nicht nur die Themen, über die man sprechen kann, sind weitaus vielfältiger als im Fremdsprachenunterricht; auch die Sprechakte und Textsorten sind breiter gestreut. Man kann flirten, schimpfen und fluchen, Witze reißen und Trinksprüche formulieren, telefonieren, Briefe oder Rechnungen schreiben oder dies als Gesprächspartner hören bzw. als Empfänger lesen. Die sprachliche Vielfalt, der ein Lerner ausgesetzt ist, richtet sich nicht nach einer didaktischen Progression: Die fremde Sprache scheint in ihrer ganzen Vielfalt auf den Lerner einzuströmen. Doch vollkommen ungefiltert bekommt er die Fremdsprache nicht zu hören. Viele, wenn nicht die meisten Muttersprachler versuchen, bewusst oder unbewusst ihr Sprachverhalten den sprachlichen Fähigkeiten eines Lerners anzupassen und sprechen deshalb weniger kompliziert, als sie es normalerweise tun würden. Sie interessieren sich kaum dafür, ob man grammatisch korrekt spricht oder nicht. Es geht im Alltag normalerweise um Inhalte; nur selten wird auf die Form Bezug genommen, beispielsweise bei Missverständnissen, bei Sprachspielen und Witzen oder wenn man einen Muttersprachler ausdrücklich darum bittet, auf Normverstöße aufmerksam zu machen. Schließlich braucht man sich als Lerner in zielsprachlicher Umgebung keine Sorgen um Noten oder Zeugnisse zu machen. Die Gesprächspartner, mit denen man sich im Alltag unterhält, rümpfen nicht die Nase, wenn man einen Fehler macht und erteilen keine schlechten Zensuren. Oder tun sie es nicht vielleicht doch? Sicherlich schreiben sie keine Zeugnisse, aber jegliches Gesprächsverhalten, von einem Muttersprachler wie von einem Lerner, löst beim Hörer bestimmte Einstellungen und Wertungen aus, die der Hörer allerdings normalerweise für sich behält. Wenn ein Lerner nicht mehr nur ein Gast ist, sondern sich um eine berufliche Stellung, eine Funktion im öffentlichen Leben oder auch um einen Lebenspartner 'in der Fremde' bemüht, werden andere, härtere Maßstäbe an seine fremdsprachlichen Fähigkeiten gelegt. Bei vielen ausländischen Arbeitnehmern, die seit Jahren in Deutschland leben, ist die Entwicklung des Deutschen auf einem mehr oder weniger niedrigen lernersprachlichen Niveau fossilisiert. Für die kommunikative Bewältigung des deutschen Alltags reicht diese defizitäre Lernervarietät zwar aus, aber ein sozialer Aufstieg ist den betreffenden Lernern dieser Gruppe damit verwehrt. Nicht nur die normgerechte Beherrschung der Standardsprache ist ein prestigeträchtiges Merkmal, auch ein aktives Bemühen um sprachliche Korrektheit, beispielsweise durch metasprachliche Bemerkungen zu eigenen Fehlern oder den Besuch von Sprachkursen in Instituten oder Volkshochschulen, dient der sozialen Anerkennung und Wertschätzung durch Muttersprachler. Dieses Verhalten zeigt auch, dass das Lernen - oder wie Krashen (1981) hier sagen würde: 'acquisition' bzw. Erwerb - keineswegs so 'ungesteuert' ist, wie es auf den ersten Blick scheint. Lerner versuchen, ihren Lernprozess in zielsprachlicher Umgebung auf vielfältige Weise steuernd zu beeinflussen: Indem sie sich bestimmte Muttersprachler als Gesprächspartner auswählen, sie um sprachliche Korrekturen bitten, Wörter im Wörterbuch nachschlagen, sich Notizen machen oder mit einem Selbstlernkurs arbeiten.

#### 4.1.2 Fremdsprachenunterricht mit authentischer Kommunikation?

Die Nachteile des traditionellen Fremdsprachenunterrichts und die Vorteile des ungesteuerten Erwerbs sind evident. Wenn Kommunikationsfähigkeit das oberste didaktische Ziel ist, dann muss Kommunikation auch der Weg sein, der zu diesem Ziel führt. Der traditionelle Fremdsprachenunterricht ging diesen

Weg jedenfalls nicht. Es lag deshalb nahe zu versuchen, Elemente des ungesteuerten Erwerbs in den Unterricht zu integrieren, ihn dem außerschulischen Alltag anzunähern und so 'kommunikativer' zu gestalten. Die Vorschläge, die dazu gemacht wurden, reichen von bescheidenen Modifikationen am traditionellen Grundmuster bis hin zu radikalen Neuansätzen.

Eine einfache Modifikation, um den Anteil der Lerneräußerungen zu erhöhen und die Dominanz des Lehrers zurückzunehmen, kann beispielsweise darin bestehen, dass in bestimmten Unterrichtsphasen nicht mehr der Lehrer das Rederecht vergibt, sondern die Lerner dies untereinander tun: Wenn ein Lerner eine Antwort gegeben oder eine Aufgabe gelöst hat, ruft er anschließend selbst einen anderen auf und stellt ihm eine Frage oder Aufgabe. Das traditionelle Gesprächsmuster bleibt bei diesem 'Schneeballverfahren' zwar weitgehend erhalten, aber die Lerner werden stärker sprachlich aktiviert, wenn sie das Rederecht selbst vergeben.

Martin (1985) ist hier einen Schritt weiter gegangen: Er lässt abwechselnd einzelne Lerner nach vorne kommen und in die Lehrerrolle schlüpfen. Sie führen einzelne Unterrichtsphasen nach vorheriger Absprache mit dem Lehrer selbstständig durch, können aber während 'ihres' Unterrichts jederzeit Hilfe und Unterstützung vom Lehrer bekommen. Nach welcher Methode dieser 'lehrende Lerner' unterrichtet - ob eher traditionell oder 'kommunikativ' - ist dabei zweitrangig. Wichtig ist vor allem, dass die Sprechanteile der Lerner zunehmen und dass sie zudem didaktische Einsichten in die Steuerung von Unterrichtsprozessen gewinnen (vgl. dazu eine Unterrichtseinheit nach dem Verfahren 'Lernen durch Lehren' im Anhang, 6.1.3).

Partner- und Gruppenarbeitsphasen erhöhen ebenfalls die Sprechanteile der Lerner und verringern die sprachliche Dominanz des Lehrers. Die Qualität dieser Phasen ist allerdings sehr unterschiedlich, was zum einen mit dem Selbstverständnis der Lerner und zum anderen mit der Art der Arbeitsaufträge zusammenhängt. Werden diese Phasen als eine angenehme Unterbrechung eines straff geführten Unterrichts empfunden, nutzt man sie gerne für private Gespräche in der Muttersprache. Partner- und Gruppenarbeit kann nur dann Teil eines effektiven Unterrichts sein, wenn jeder Lerner weiß, worin seine Aufgabe besteht.

'Kommunikativ' bedeutet nicht nur, dass ein Lerner eine Äußerung selbstständig formuliert hat, sondern dass diese Äußerung im Gespräch mit dem Lehrer oder anderen Lernern eine kommunikative Funktion erfüllt. Kommunikativ authentisch ist eine Äußerung nur dann, wenn sie eine Information enthält, die für den Hörer neu ist. Wenn sich ein Lerner beispielsweise nach den Hausaufgaben erkundigt, eine Auskunft über preiswerte Angebote in einem Geschäft gibt oder eine Frage zur Grammatik stellt, weil ihm etwas unklar ist, dann ist dies Teil einer authentischen Kommunikation. Wenn dagegen ein Lerner den Inhalt eines Textes, den ein Lehrer bereits kennt, mit eigenen Worten zusammenfasst, dann ist das nicht 'kommunikativ', da der Lehrer ja nichts Neues erfährt. Die Zusammenfassung eines Textinhaltes kann jedoch kommunikativ sein, wenn der Lehrer erfahren möchte, wie ein Lerner den Text ganz persönlich verstanden hat, und nicht, ob er ihn einfach nur reproduzieren kann.

Die Fremdsprachendidaktik hat hierzu die nützliche Unterscheidung zwischen 'sprachbezogener' und 'mitteilungsbezogener' Kommunikation getroffen. 'Sprach-bezogen' ist eine Kommunikation dann, wenn sich ihre Funktion darauf beschränkt, einem Übungszweck zu dienen. In 'mitteilungsbezogener' Kommunikation dagegen geht es um die Vermittlung von Inhalten. Doch 'mitteilungsbezogen' greift immer noch zu kurz. In einer authentischen Kommunikation werden nicht nur Inhalte vermittelt, sondern auch Appelle geäußert ("Bleib stehn!"), Beziehungen verdeutlicht ("Grüß dich!"), und die eigene Persönlichkeit kommt im Gespräch zum Ausdruck (vgl. Schulz v. Thun 1981).

Wie ließe sich nun aber authentische Kommunikation in den Fremdsprachenunterricht implantieren? Welche Inhalte und welche Gesprächskonstellationen ließen sich finden, damit 'echte' Gespräche im Fremdsprachenunterricht möglich werden? Selbst in einem modernen, an kommunikativen Bedürfnissen der Lerner und an lebenspraktisch relevanten Situationen orientierten Fremdsprachenunterricht besteht das Problem einer 'uneigentlichen' Gesprächsatmosphäre: Man bemüht sich zwar um interessante Inhalte und Themen, aber letztlich weiß doch jeder, dass es 'eigentlich' nur um die Fremdsprache selbst geht.

#### 4.1.3 Immersion

Anstatt die Kommunikation im Fremdsprachenunterricht authentisch zu gestalten, lässt sich die Fremdsprache als Kommunikationsmedium benutzen, um fachliche Inhalte zu vermitteln. Wenn nicht mehr die Fremdsprache selbst im Zentrum des unterrichtlichen Bemühens steht, sondern eine fachliche Thematik, ein Schulfach wie beispielsweise Mathematik, Biologie oder Geschichte, und dabei die Fremdsprache als Medium der Vermittlung des fachlichen Inhalts dient, dann

entspricht dies einer zwar 'schulischen', aber dennoch authentischen Kommunikation.

Mit diesem Verfahren - Immersion oder auch bilingualer Unterricht genannt - schlägt man gewissermaßen zwei Fliegen mit einer Klappe: Schüler bekommen Fachunterricht erteilt und sie erlernen dabei gleichzeitig eine Fremdsprache (Wode 1995, S. 58). Immersionsprogramme sind im zweisprachigen Kanada, wo eine Gruppe anglophoner Eltern einen effektiveren Französischunterricht für ihre Kinder forderte, in den 60er-Jahren entstanden und wissenschaftlich begleitet worden. Von den ersten Versuchsklassen im Jahre 1965 bis heute, wo nahezu eine halbe Million kanadischer Schüler am Immersionsunterricht teilnimmt, wurde die Effektivität dieses Verfahrens auf breiter Basis bestätigt. Nicht nur die erreichten Französischkenntnisse waren weitaus besser als im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht; auch Befürchtungen, dass Defizite im Sachunterricht und in der Muttersprache entstehen könnten, waren unbegründet.

'Early total Immersion', Immersion in allen Fächern mit Beginn des ersten Schuljahres, erwies sich für den Fremdspracherwerb als besonders erfolgreich. Ein späterer Beginn nur in bestimmten Sachfächern war weniger erfolgreich, aber immer noch effektiver als traditioneller Fremdsprachenunterricht. Stehen nur einige Sachfächer für Immersion zur Verfügung, erscheinen Mathematik, Naturwissenschaften und Geographie besonders geeignet, da hier anhand von Zahlen und visuellen Materialien Inhalte leichter konkret und deshalb verständlicher vermittelt werden können als etwa in Fächern wie Geschichte, Philosophie oder Religion.

Es gibt allerdings auch kritische Stimmen zum Immersionskonzept. Hammerly (1991) führt sechs empirische Untersuchungen an, die alle eine hohe, zumeist kontrastiv bedingte Fehlerhäufigkeit im Bereich der Grammatik und des Wortschatzes bei Lernern in Immersionsprogrammen konstatieren. Die Flüssigkeit (fluency) sei zwar mit der von Muttersprachlern vergleichbar, es mangle jedoch an der formalsprachlichen Korrektheit (accuracy).

Trotz dieser Kritik: Die Vorteile von Immersion überwiegen bei weitem! Und wenn man bedenkt, dass in der Antike Griechisch, im Mittelalter Latein und in Ländern der sog. Dritten Welt Englisch, Französisch oder Spanisch für unzählige Schüler Zweit- und gleichzeitig Unterrichtssprachen waren und sind, dann muss es geradezu verwundern, warum das bewährte kanadische Immersionsprogramm in Europa auf Skepsis stößt und nur zögerlich in einigen wenigen Schulen Eingang findet. Gerade in Europa mit seiner sprachlichen Vielfalt und dem Willen zu politischer Vereinigung wären Immersionsprogramme in großem Umfang möglich und sinnvoll.

#### 4.1.4 Lernen 'unter vier Augen'

Je weniger Gesprächspartner an einem Gespräch beteiligt sind, desto günstiger sind die Bedingungen für eine möglichst intensive kommunikative Interaktion und für sprachliches Lernen. Wenn man Ausschau nach möglichst intensiven kommunikativen Beziehungen hält, kommen einem die Mutter-Kind-Beziehung

und die Beziehung unter Liebenden in den Sinn. Die Beziehung zwischen einer Mutter und ihrem Baby ist in ihrer 'mehrkanaligen' kommunikativen Dichte und Intensität wohl nicht zu übertreffen. Interaktionistische Theoretiker wie Jerome Bruner (1975) oder Roger Brown (1973) vertreten die Ansicht, dass Mutterspracherwerb überhaupt nur auf Grund dieses ständigen intensiven Kontaktes möglich sei. Die ersten Laute und sprachlichen Äußerungen werden von der Mutter durch Mimik, Gestik, Körperkontakte und Sprache

begleitet, unterstützt, eingebettet und kommunikativ erweitert. In der Geborgenheit des Mutter-Kind-Handlungsfeldes

kann sich die Muttersprache optimal entwickeln. Die Intensität und Qualität dieser Beziehung könnte als Modell für fremdsprachliches Lernen dienen. Und in der Tat: Ungesteuertes fremdsprachliches Lernen scheint dann besonders gut zu gelingen, wenn sich ein Lerner in einen Partner aus der Zielsprache verliebt, da hier die Intensität der kommunikativen Interaktion eine vergleichbare Qualität hat. Fremdsprachendidaktiker sollen

nun sicherlich keine Liebesbeziehungen anbahnen, aber sie können Lernpartner unterschiedlicher Muttersprachen zusammenbringen, die in ihren Interessen und Einstellungen gut zueinander passen und die beide die Sprache des anderen als Fremdsprache erlernen möchten. Dieses Prinzip des wechselseitigen Lernens

'unter vier Augen' heißt Tandem.

Ein Zusammenführen von Menschen mit unterschiedlichen Muttersprachen garantiert allerdings noch keinen Lernerfolg. Es kommt darauf an, was die Tandem-Partner aus ihrer gemeinsamen Lernsituation machen, ob

sie die Zeit ihrer gemeinsamen Treffen fair auf beide Sprachen aufteilen, ob sie einen methodischen Zugang finden, der beiden behagt und ob ein wechselseitiges Interesse am Partner entsteht. Besonders in der ersten Phase muss eine didaktische Beratung erfolgen, um den Tandem-Partnern unterschiedliche Möglichkeiten

des Lernens und Lehrens zu erläutern, Lehrwerke, Materialien und Übungsformen vorzustellen und ihnen zu helfen, ein Verfahren zu finden, das den Lernbedürfnissen beider gerecht wird. Aber bereits nach wenigen Tandem-Treffen emanzipieren sich die Partner mehr und mehr von didaktischen Vorgaben und entwickeln ihre eigenen individuellen Lernwege. Sie entdecken nicht nur ihre Stärken und Schwächen in Bezug auf fremdsprachliches Lernen, sondern auch ihre privaten Lebensumstände und ihren unterschiedlichen kulturellen Hintergrund. Fremdspracherwerb und interkulturelles Lernen können im Tandem eine glückliche Symbiose eingehen. Selbstverständlich können die Lernorte frei gewählt werden. Ob in den Wohnungen der Partner, in einem Restaurant oder auf einer gemeinsamen Wanderung: Überall kann gemeinsames Lernen stattfinden. Da keine Schulgebäude nötig sind und für diesen Unterricht kaum Kosten anfallen, ist es zudem eine höchst preiswerte Alternative.

Ein Lernen 'unter vier Augen' kann allerdings auch teuer werden. Private Sprachlerninstitute bieten kaufkräftigen Lernern Intensiv-Kurse an, in denen man vom Aufwachen bis zum Schlafengehen ständig mit einander abwechselnden muttersprachlichen Lehrern zusammen ist und ausschließlich in der Fremdsprache kommuniziert. Die Erfolge eines derartig intensiven Sprachkontaktes sind erstaunlich, aber wiederum auch verständlich, wenn man einmal eine Woche mit 16-stündigen 'Lern-Tagen' mit einem ganzen Schuljahr traditionellen Fremdsprachenunterrichts vergleicht, in der ein Schüler mit durchschnittlich 100 Minuten spontanen Sprechens (s.o.) auskommen muss.

Aber es ist nicht nur der quantitative Aspekt: Während eines intensiven fremdsprachlichen Dialogs mit dem Lehrer ist es dem Lerner kaum möglich, gedanklich in seine Muttersprache auszuweichen und ganz unmöglich, sich mit anderen Lernern in der Muttersprache zu unterhalten. So kann der Effekt eines 'Eintauchens' in eine Fremdsprache entstehen: Man ist umgeben von der fremden Sprache und bis in seine Gedanken und sogar Träume von ihr 'durchdrungen'.

Wenn kein Muttersprachler als Tandem-Partner oder als privater Lehrer zur Verfügung steht, können Lerner mit einem Tutor 'unter vier Augen' lernen. Der Tutor muss dabei in der Fremdsprache keineswegs eine ausgesprochen hohe Kompetenz haben, sondern lediglich in seinem lernersprachlichen Niveau dem Lerner deutlich überlegen sein. Die Lernkonstellation scheint besonders günstig, wenn man an Schulen Tutoren aus einer circa zwei Jahre höheren Klassenstufe mit jüngeren Schülern in Zweierschaften (Steinig 1985) in einem festen Rhythmus über einen längeren Zeitraum miteinander lernen lässt. Man mag hier einwenden, dass sich in diesen Zweierschaften Fehler einschleichen könnten, die unkorrigiert bleiben und sich deshalb verfestigen könnten. Doch wenn man von einer stufenweisen Entwicklung von Lernervarietäten ausgeht, sind Fehler Teil dieses natürlichen Prozesses.

In einem Gesprächsausschnitt mit holländischen Schülern, die sich auf verschiedenen Spracherwerbsstufen befinden, wird deutlich, welche Lernprozesse hier ablaufen können. Ein jüngerer Schüler, der im ersten Jahr Deutsch lernt, beschreibt einem älteren aus dem dritten Jahr anhand einer Landkarte den Weg, um zu einem Schatz zu gelangen.

- |    |              |   |
|----|--------------|---|
|    | jüngerer S.: | Dann bei das Insel gekommen, bei die Insel.           |
|    | älterer S.:  | An den Leuchtturm.                                    |
|    | jüngerer S.: | Ja!   |
|    | älterer S.:  | Hm.   |
| 5  | jüngerer S.: | Was ist da Leuchtturm? Leuchtturm? Was ist das?       |
|    | älterer S.:  | Ja, das heißt auf Holländisch 'vuurtoren', glaub ich. |
|    | jüngerer S.: | Ach ja, eh. (zögert, will weiter sprechen)            |
|    | älterer S.:  | Das weiß ich nicht sicher, aber das glaub ich.        |
|    | jüngerer S.: | Dann geht man nach die alte Leuchtturm.               |
| 10 | älterer S.:  | Ja.   |
|    | jüngerer S.: | Und geht nach boven, eh (zögert).                     |
|    | älterer S.:  | Nach oben.  |
|    | jüngerer S.: | Nach oben. Und da oben bei die Lampe ...              |
|    | älterer S.:  | Hm.   |
| 15 | jüngerer S.: | ... das, eh (zögert), sollst du die Skatt finden.     |
|    | älterer S.:  | So, hier oben finde die Schatz.                       |
|    | jüngerer S.: | Schatz.   |

(nach Steinig 1985, S. 146)

Der jüngere Schüler befindet sich beim Erwerb der Kasus- und Genusmarkierungen auf einer deutlich niedrigeren Erwerbsstufe als der ältere. Während der Jüngere nur die Artikel "das" und "die" verwendet, hat der Ältere bereits den Akkusativ "den" erworben, ist aber auch selbst noch längst nicht sicher im normgerechten Artikelgebrauch. Die Markierung der Nomen als ein äußerst verzwickter grammatischer Bereich wird nicht thematisiert; sie erscheint wohl dem älteren Schüler zu schwierig, als dass sie dem Jüngeren vermittelt werden könnte. Viele Lehrer würden hier wahrscheinlich ständig die falschen Artikel zu korrigieren versuchen, ohne allerdings damit einen längerfristigen Erfolg zu erzielen, da Lerner dieses System offensichtlich selbstständig über mehrere Fehlerstufen erwerben müssen (Wegener 1996). Bestimmte grammatische Phänomene einer Sprache sind nicht lehrbar (Pienemann 1989). Man weiß aber leider noch nicht, um welche es sich im Einzelnen handelt. Der Wortschatz dagegen ist lehrbar; und das scheinen die Schüler auch ganz intuitiv zu wissen, wie durch die Klärung von "Leuchtturm" deutlich wird, wobei die Unsicherheit des Älteren (Zeile 8) für den Jüngeren durchaus positiv gesehen werden kann, denn so bleibt die Semantisierung dieses Wortes für ihn gewissermaßen noch länger kognitiv virulent. Im Vergleich zur Partnerarbeit, wie sie im Rahmen einer altershomogenen Schulklasse als Arbeitsform neben der Gruppenarbeit heute zum normalen Methodenrepertoire gehört, befinden sich Lernpartner in altersheterogenen Zweierschaften auf unterschiedlichen Spracherwerbsstufen. Beide Lernpartner sind, wie in einer Seilschaft, auf einem gemeinsamen Weg, auf dem einer bereits weiter vorangeschritten ist und so dem 'unter ihm Steigenden' helfen kann, die Grenze zur nächsten Erwerbsstufe leichter zu überwinden.

In einer Untersuchung von Long und Porter (1985) wurde deutlich, dass weder ein Muttersprachler (wie im Tandem), noch ein Lerner auf gleichem Niveau (wie in der Partnerarbeit) den Lernerfolg so gut zu fördern im Stande ist wie ein fortgeschrittener Lerner im Zweierschaftsmodell. Die fortgeschrittenen Lernpartner kennen selbst noch gut den Lernweg und wissen intuitiv, wie man von einem früheren Lernerstadium zu einem späteren gelangt. Sie erklären, wenn es ihnen sinnvoll erscheint, mit einfachen Worten, ohne auf Regeln zu verweisen. Nur wenige verfallen in einen Lehrer-Habitus und versuchen, ein traditionelles Verhaltensrepertoire mit dem charakteristischen uneigentlichen Fragemuster (s.o.) zu imitieren (Steinig 1985, S. 86-109).

Allen Peer-Teaching-Modellen ist gemeinsam, dass Lerner ihren Lernprozess selbstverantwortlich organisieren und Lehrfunktionen übernehmen. Durch Lehren wird gleichzeitig gelernt, aber dieses Lehren 'unter vier Augen' ist anders als im traditionellen Unterricht. Wenn Lernende Lehrfunktionen übernehmen, nehmen sie aktiver und selbstverantwortlicher an ihrem eigenen Lernprozess und dem ihrer Lernpartner teil. Die oft geforderte Lernerorientierung und Individualisierung kann über den Prozess des selbst organisierten Lernens und Lehrens eingelöst werden. Die in der Zweitspracherwerbsforschung beobachteten günstigen Bedingungen für produktive Sprachlernsituationen und einen erfolgreichen Erwerb werden weitgehend erfüllt:

- ein quantitativ hoher Input und Output, der sich an den Bedürfnissen der Lerner orientiert,
- die Möglichkeit intensiver Gespräche 'unter vier Augen', in denen Verstehen und Nichtverstehen unmittelbar signalisiert werden und in denen sich eine individuelle, 'maßgeschneiderte' Progression entwickeln kann,
- Sympathie und emotionale Nähe zu einem gleichaltrigen oder älteren Lernpartner; damit verbunden weniger Hemmungen und Vermeidungsstrategien als beim Sprechen vor 'Publikum',
- nahezu gleichaltrige Lehrer (Peer-Lehrer) - sowohl Muttersprachler als auch fortgeschrittene Lerner -, die auf Grund dieser Nähe leichter als sprachliches Vorbild dienen können als professionelle Lehrer,
- hohe Motivation, da Peer-Lehrer wie Lerner ihre Interaktionen selbstständig steuern und inhaltlich gestalten können.
- Peer-Lehrer lernen ähnlich intensiv wie ihre 'Schüler', da sie die bereits gelernten sprachlichen Strukturen unter einer anderen funktionalen Perspektive wiederholen können. Sie bekommen unter der Prämisse, einem schwächeren Schülern helfen zu können, auch motivational einen anderen Stellenwert.

#### 4.1.5 Zuerst nur zuhören

Während es beim Lernen 'unter vier Augen' auf die Intensität und Qualität der kommunikativen Interaktion ankommt,

ist für Immersion die Vermittlung und das Verstehen fachlicher Inhalte zentral. Auf Zuhören und Verstehen beruht auch eine weitere Alternative zum traditionellen Fremdsprachenunterricht: Total Physical Response (TPR). Der Begründer dieser Methode, James Asher (1972), nahm eine pragmalinguistische Besonderheit in der Beziehung zwischen Mutter und Kleinkind zum Vorbild: Im Alter zwischen einem und drei Jahren, wenn die Entwicklung der Erstsprache geradezu explodiert (Pinker 1996, S. 305ff.), aber auch schon vor den ersten sprachlichen Äußerungen, kann man beobachten, dass die Mutter ihr Kind häufig auffordert, etwas Bestimmtes zu tun. "Komm zur Mami!", "Setz dich hin!", "Sei still!" sind Aufforderungssätze, die kleine Kinder verstehen, lange bevor sie sprachlich adäquat darauf reagieren können. Die Handlungen, die Kinder nach Aufforderung und Anweisung ausführen können, sind eng mit den Äußerungsmustern der Mutter verbunden. Sprechen und Handeln gehen im Verstehen des Kindes eine enge Verbindung ein, die für sprachliches Lernen offenbar sehr förderlich ist. Anfänger, die in den ersten Wochen konsequent einsprachig nach TPR unterrichtet werden, bekommen vom Lehrer dementsprechend zunächst ausschließlich kurze 'Befehle' bzw. Anweisungen zu hören, auf die sie nicht verbal reagieren müssen, sondern mit ihrem 'ganzen Körper': deshalb die eigentümliche Bezeichnung 'total physical response'. Der Lehrer sagt beispielsweise den Lernern, die mit ihm im Stuhlkreis sitzen:

"Steh auf! - Geh! - Stop! - Dreh dich um! - Geh! - Stop! - Dreh dich um! - Setz dich!"

Die ersten 'Befehle' führt der Lehrer selbst auch aus, um den Lernern, die zunächst ja kein einziges Wort verstehen, zu zeigen, was sie überhaupt tun müssen. Aber bereits nach wenigen 'Befehlssequenzen' beginnen die Lerner ohne diese Hilfe zu verstehen. Die aufeinander folgenden 'Befehle' sind in einer sorgfältig geplanten Progression angeordnet. Sobald eine Struktur sicher verstanden wird und die entsprechende Handlung dazu problemlos ausgeführt werden kann, werden die 'Befehle' durch bislang noch unbekannte sprachliche Elemente modifiziert. Durch diese Modifikationen werden die Lerner gezwungen, bekannte Strukturen mit unbekannteren zu vergleichen und so ständig neue Hypothesen zur Bedeutung einzelner Wörter oder Strukturen zu bilden. Bereits nach wenigen Stunden können Lerner mit dieser Methode eine erstaunlich große Anzahl unterschiedlicher Äußerungen verstehen und ausführen. Befehle mögen manche im pädagogischen Kontext für bedenklich halten, aber TPR lässt bei den Lernern keine Assoziationen in Richtung Zwang oder militärischen Drill aufkommen, sondern wird wie ein Spiel angenommen. Nach wenigen Unterrichtseinheiten können einzelne Lerner, die dazu bereit sind, selbst 'Befehle' erteilen. Während Ashers TPR seit über vierzig Jahren bekannt ist (aber in DaF kaum Beachtung fand), gehen die Forderungen Stephen Krashens nach einer verstärkten Betonung der Rezeption und des Inputs auf die frühen 80er-Jahre zurück. Für ihn als Vertreter der Position Chomskys ist nicht die Intensität und Spezifik der sprachlichen Interaktion zwischen Mutter und Kind für den L1-Erwerb entscheidend, sondern die Tatsache, dass, lange bevor die ersten Sprachäußerungen produziert werden, Babys zunächst die Sprache in ihrer Umgebung aktiv hören, teilweise verstehen und selbsttätig kognitiv in Sprachmodulen prozessieren und speichern. Diese Fähigkeit zur kreativen Konstruktion der L1 gelte es für den L2-Erwerb nutzbar zu machen; und der Weg dahin führt nach Krashen über den Input. Ein verständlicher Input sei alles, was ein Lerner brauche. Während TPR mit seinen sorgfältig aufeinander abgestimmten Befehlen ein wenig an programmiertes Lernen

erinnert, empfiehlt Krashen ganz generell, dass die Äußerungen des Lehrers, um als Input für den Lerner verständlich zu sein, lediglich immer nur gering über dem momentanen Verstehensniveau eines Lerners liegen müssten, ganz ähnlich, wie das Äußerungsniveau der Mutter über dem ihres kleinen Kind liegt. Die methodischen Vorstellungen Krashens, die er mit Terrell zusammen als 'natural approach' veröffentlicht hat (Krashen/Terrell 1983), sind dementsprechend weniger stringent als die von TPR. Zu allen Programmen, die sich konsequent am Verstehen von Inhalten orientieren, lässt sich sagen, dass sie besonders in der Anfangsphase zu raschen Lernfortschritten führen. Obwohl die Lerner über einen mehr oder weniger langen Zeitraum nicht gezwungen werden, sich selbst zu äußern, entwickelt sich nicht nur eine rezeptive Kompetenz, sondern offensichtlich auch ein produktives Sprachvermögen 'im Verborgenen'. Wenn die Lerner zu sprechen beginnen, starten sie auf Anhieb auf einem bemerkenswerten Niveau.

#### 4.1.6 Ist Instruktion notwendig?

Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht wird versucht, so viele Elemente authentischer Kommunikation wie möglich in den Unterricht zu integrieren. Die Fähigkeit der Lerner zu einer flüssigen Kommunikation ist dadurch im Vergleich zum traditionellen, an Strukturen orientierten Fremdsprachenunterricht gewachsen. Es bleibt jedoch in der Forschung nach wie vor ungeklärt, wie weit man den kommunikativen Weg gehen kann. Vielleicht so weit, dass die Sprache als Medium vollkommen hinter der Gesprächsabsicht verschwindet, dass es also nur noch um die Vermittlung von Inhalten gehen sollte und die Arbeit an der Struktur einer Fremdsprache überflüssig wird? Eine hohe sprachliche Flüssigkeit erzielen oft Lerner, die eine Fremdsprache im Land der Zielsprache allein durch kommunikative Kontakte mit der Bevölkerung erwerben und auch Lerner in Immersionsprogrammen. Doch die heimliche Hoffnung, dass unter den Bedingungen von Unterricht allein durch authentischen Input und kommunikative Situationen ein annähernd muttersprachliches Niveau erreicht werden kann, trott. Kommunikative Kompetenz und Flüssigkeit führen nicht automatisch irgendwann, nach mehreren Erwerbsstufen, zu korrektem, normgerechtem Sprachverhalten (Hammerly 1991). Woran mag das liegen? Zunächst könnte es sein, dass wir einfach zu hohe Erwartungen haben: Das, was in der begrenzten Zeit des Fremdsprachenunterrichts erreicht werden kann, ist nicht mit dem L1-Erwerb zu vergleichen. Aber auch in Immersionsprogrammen, in denen viel Sprachkontaktzeit zur Verfügung steht, lassen sich oft bestimmte Fehler nicht ausmerzen. Ein Grund dafür mag sein, dass die Lehrer auf grammatische Korrektheit zu wenig Wert legen. Wenn es für sie ausreicht, dass Schüler das inhaltlich in der Fremdsprache ausdrücken können, was sie möchten, dann werden auch Lerner mit diesem Sprachniveau zufrieden sein. Warum sollten sie sich in formalsprachlicher Hinsicht anstrengen, wenn dazu keine Notwendigkeit besteht? Hinzu kommt die sozialpsychologische Situation der Lerngruppe. Lerner orientieren sich nicht nur am Lehrer als sprachlichem Vorbild, sondern auch am Sprachverhalten in ihrer Lerngruppe. Falls alle Lerner die gleiche L1 haben, sind Interferenzen und kontrastiv bedingte Fehler Teil des Inputs, den sich die Lerner ja auch gegenseitig vermitteln. Die Lerngruppe übt dabei indirekt einen Druck aus, sich den Aussprachegepflogenheiten ihrer kleinen 'Sprachgemeinschaft' zu unterwerfen. Wenn sich ein Lerner einseitig nur am Akzent des Lehrers ausrichten würde, könnte er bei seinen Kameraden leicht als Außenseiter gelten. Ein weiterer Grund für die Schwierigkeit, auf 'kommunikativem Weg' ein Höchstmaß an formalsprachlicher

Korrektheit zu erreichen, liegt wohl in der Sprache selbst. Grammatische Strukturen dienen sprachlichen Funktionen. Eine Plural-endung beispielsweise dient dazu, einem Hörer anzuzeigen, dass ein Phänomen mehr als

einmal gemeint ist. Aber warum hat das Deutsche so viele unterschiedliche Möglichkeiten der Pluralbildung? Erfüllt jede verschiedene Endung eine andere Funktion? Offensichtlich nicht! Es handelt sich um historisch gewachsene Formen, die in ihrer Vielfalt heute nicht mehr funktional zu begründen sind.

Eine geringe funktionale Notwendigkeit hat auch die Genusmarkierung. Ein DaF-Lerner sieht keinerlei Grund dafür, warum es "der Wind", "die Tasse" oder "das Hemd" heißen soll, und offensichtlich machen grammatische

Elemente, die geringe funktionale 'Ladungen' haben, Lernern besonders große Schwierigkeiten (Wegener 1996).

Das Genus hat zwar für die Vermittlung von Inhalten eine relativ geringe Bedeutung, aber wer seinen richtigen

Gebrauch beherrscht, signalisiert damit, dass er sich den Normen der fremden Sprachgemeinschaft, so willkürlich

und undurchschaubar sie auch immer sein mögen, angepasst hat. Und die Sprachgemeinschaft dankt ihm dies

mit sozialer Anerkennung. Die unmittelbare Lerngruppe reagiert jedoch meist mit Gleichgültigkeit auf Normabweichungen, und dementsprechend geringer ist das Bemühen um formale Korrektheit.

Gegen diese 'Nachlässigkeiten' gegenüber sprachlichen Formen hilft offenbar eine didaktisch begründete Instruktion: Hinweise auf sprachliche Fehler und Vorschläge, wie man bestimmte Fehler vermeiden und die Aufmerksamkeit auf grammatische Phänomene lenken kann, scheinen für Lerner hilfreich zu sein. Doch keiner

möchte zurück zum traditionellen Grammatikunterricht, der flüssigen, authentischen Sprachgebrauch geradezu

verhindert hat. Man muss sich deshalb in Bezug auf die formalsprachlichen Instruktionen fragen:

- Was kann sinnvollerweise gelehrt werden?
- Wie kann der Übergang von einem Lernerniveau zum nächsten erleichtert werden?
- Wann sollte eine Korrektur und/oder ein Kommentar im Anschluss an einen Fehler erfolgen?
- Wie sollte instruiert werden?

Pienemann (1996) postuliert mit seiner 'teachability Hypothese', dass nicht alle formalsprachlichen Phänomene

unterrichtet werden können. Die Wortstellung im Satz beispielsweise kann noch so sehr erklärt und eingeübt werden: In spontanen Äußerungen fällt der Lerner immer wieder in sein gegenwärtiges Stadium zurück. Hier scheint ein interner Entwicklungsprozess abzulaufen, in den man kaum steuernd eingreifen kann. Wann und warum ein Fortschritt zum nächsten Stadium eintritt und wie dieser Übergang erleichtert werden kann, ist noch nicht geklärt. Wichtig scheint aber, dass Lehrer ein Gespür für Übergangsstadien entwickeln und dem Lerner dann erläuternde und kommentierende Hilfen geben können, wenn er dazu aufnahmebereit ist. Ist diese Sensibilität nicht vorhanden, rauschen Instruktionen einfach wirkungslos am Lerner vorbei. Besonders dann, wenn Lerner nach einem Fehler mitten in einer Äußerung vom Lehrer durch eine Korrektur, noch dazu mit einer anschließenden Erläuterung, unterbrochen werden, fühlen sie sich meist schlichtweg nur gestört und sind entmutigt, weiterzusprechen.