



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Portmann, P. (1994). Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene : ein Überblick. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 60, 7-33. <https://doi.org/10.5169/seals-978306>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Paul R. Portmann, 1994

Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene : Ein Überblick

Paul R. PORTMANN

1. Jenseits der Systematisierbarkeit?

Vor einigen Jahren hat Fritz HERMANN einen Aufsatz zum Fortgeschrittenenunterricht mit dem Titel überschrieben: "Jenseits der Systematisierbarkeit" (HERMANN 1980). Reiner Sprachunterricht sei auf der Fortgeschrittenenstufe nicht mehr sinnvoll organisierbar. Wir betreten, dies die Meinung, im Fortgeschrittenenunterricht ein Terrain, wo nichts mehr so ist wie vorher: eine grundlegende Kenntnis der Fremdsprache ist bereits da, die Lernenden haben die geraden Pfade der progressiven Darstellung und des Einübens diskreter grammatischer oder morphologischer Erscheinungen hinter sich. Die Probleme individualisieren sich, und die Lernwege sind nicht mehr wirklich überschaubar.

Ich denke, Hinweise wie dieser treffen zumindest das *sentiment*, das viele von uns haben, sie treffen auch auf das Bild zu, das Publikationen vom Fortgeschrittenenunterricht vermitteln: Es gibt hier vieles und Interessantes, aber wenig Zusammenhängendes; es gibt eine Vielzahl von Zugängen, aber kaum anspruchsvolle Theorien oder Modelle, es gibt die verschiedensten Ansätze, aber kaum Streit: Alles scheint zu gehen.

Ich glaube nicht, dass alles geht, ich glaube auch nicht, dass wir im Fortgeschrittenenunterricht prinzipiell jenseits der Systematisierbarkeit stehen. Dass die linguistischen Sachverhalte nicht mehr den Kern des Unterrichts ausmachen können, ist zuzugestehen. Ich gehe im folgenden davon aus, dass sich auf dieser Stufe einschneidende Änderungen vollziehen, dass Spracharbeit und Sprachkontakt bei Fortgeschrittenen eine neue und andere Qualität annehmen müssen, soll das Ziel des Sprachlernens erreicht werden, und dass wir von daher auch im Unterricht für Fortgeschrittene durchaus vernünftige, strukturierte Optionen haben. Ich verstehe diesen Beitrag als Versuch, einen didaktisch immer wichtigeren Bereich etwas zu durchleuchten. Um dies mit der wünschbaren

Raffinesse zu tun, fehlen allerdings noch viele Grundlagen. Es ist erstaunlich, wie wenig wir darüber wissen, wie Fortgeschrittene lernen, wie sie dabei unterstützt werden können, welches ihre Schwierigkeiten und Bedürfnisse sind.

Ich kann im folgenden nicht die Kriterien liefern, die uns fehlen. Aber ich möchte versuchen, einige Koordinaten zu legen. Dabei werde ich nichts von dem vorausnehmen, was in den weiteren Beiträgen dieses Bandes zu sagen sein wird. Der Zugang hier ist ein genereller, wo die anderen in der überwiegenden Mehrzahl Einzelfragen gewidmet sind. Ich bin zufrieden, wenn das folgende es erlaubt, Zusammenhänge und Unterschiede auch zwischen den anderen Beiträgen besser zu sehen.

2. Was sind Fortgeschrittene?

2.1 Sprachstand

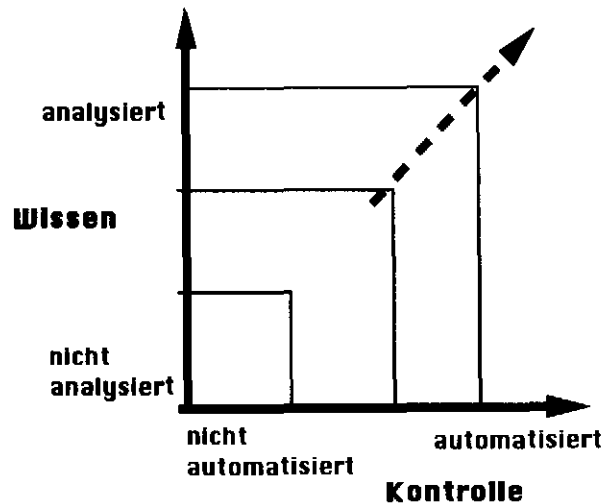
Fortgeschritten ist, wer über relativ ausgebaute, allerdings nirgends genau definierte (und wahrscheinlich auch nicht abschliessend definierbare) Sprachkenntnisse verfügt. Erwartet wird, dass die Grundlagen der Grammatik bekannt sind, wenn auch vielleicht nicht durchgängig beherrscht werden, dass der Wortschatz so weit ausgebaut ist, dass in unterschiedlichen Bereichen des Alltags ein einigermaßen differenzierter Ausdruck möglich ist. Ich werde hier keinen Versuch machen, diese Aspekte aufgrund von Stundenzahlen oder Wortschatzlisten zu bestimmen. Ich halte Maturanden für eine prototypische Gruppe von Fortgeschrittenen, es gibt auch andere.

Mit Fortgeschrittenen verbindet sich noch eine zweite, andersgeartete Vorstellung: Von Fortgeschrittenen erwarten wir nicht nur einigermaßen breite Kenntnisse, sondern auch, dass sie über die gelernten Sprachmittel aktiv verfügen. Diese Dimension des Zugangs zu Sprachmitteln ist recht unabhängig von der Dimension der Kenntnis dieser Mittel. Es gibt da keinen Gegensatz, aber auch kein besonders enges Verhältnis. Das eine ist bis zu einem gewissen Grade möglich ohne das andere: Gewisse Formen der Fossilierung zeichnen sich durch eine hoch entwickelte Verfügung über stark eingeschränktes sprachliches Wissen aus; andererseits ist es möglich, Sprachkenntnisse rein rezeptiv aufzubauen (etwa beim Lernen sogenannter toter Sprachen). Lernende aus Fernost etwa sind manches Mal nur schwer zu

taxieren, wenn sie sich zwar über ein erstaunliches Wissen ausweisen, aber an einfachen sprachpraktischen Aufgaben scheitern. Sind das Fortgeschrittene? Unsere an der Praxis des Sprachgebrauchs orientierte Einteilungsschemata zeigen hier ihre Grenzen.

Ein psycholinguistisches Modell, das diese beiden Aspekte von Sprachkompetenz explizit unterscheidet und gleichzeitig in Zusammenhang bringt, stammt von BIALYSTOK (BIALYSTOK 1982, BIALYSTOK/RYAN 1985). Sie nennt die beiden Komponenten der Kompetenz Wissen und Kontrolle. Beide können auf einer Skala variieren: Das Wissen um sprachliche Regularitäten zwischen den Polen "unanalysiert" und "analysiert", der Zugriff auf dieses Wissen zwischen den Polen "nicht-automatisiert" und "automatisiert". Unanalysiertes Wissen ist an bestimmte sprachliche Ausdrücke gebunden und wird in seiner linguistischen Struktur nicht oder nicht voll durchschaut, analysiertes Wissen ist in jedem Kontext frei verfügbar. Analysiertes Wissen ist potentiell bewusstes, metalinguistisches Wissen (BIALYSTOK 1991). Kontrolle dagegen bezeichnet das Mass an Automatisierung und damit an rascher Zugänglichkeit des vorhandenen Wissens (vgl. Schema 1).¹

¹ Im Gefolge kognitionspsychologischer Theoriebildung ist die traditionelle Auffassung von Automatisierung zu revidieren. Heute wird eher von Restrukturierung bzw. Prozeduralisierung gesprochen. In dieser terminologischen Verschiebung kommt zum Ausdruck, dass es nicht primär isolierte Regularitäten sind, die je für sich habitualisiert werden (wie dies der Audiolingualismus etwa postuliert hat), sondern dass Automatisierung im Normalfall Systemcharakter hat, eine Neuausrichtung ganzer Prozedurenbündel voraussetzt und meist nicht einfach "gewollt" werden kann (vgl. ANDERSON 1983; McLAUGHLIN/NAYAK 1989).



Schema 1

Dieses einfache Modell erlaubt bereits eine recht differenzierte Analyse der Struktur von Sprachwissen und von Sprachgebrauchsbedingungen. Jede Verwendungssituation ist durch die Anforderungen charakterisierbar, welche sie an die Sprachverarbeitung stellt. In verschiedenen Situationen ist schneller Zugriff verschieden wichtig (z.B. im Dialog verglichen mit dem Schreiben), während unabhängig davon gewisse Aufgaben einen massiven Einsatz an Routineelementen verlangen, deren innere Struktur nicht oder nicht voll durchschaut zu sein braucht (z.B. Begrüssungssequenzen, Austausch von Höflichkeiten), während andere ohne analysiertes Wissen kaum zu bewältigen sind (z.B. komplexe Erklärungen, Paraphrasierungen, die eine präzise syntaktisch-semantische Realisierung vorgegebener konzeptueller Komplexe erfordern). Die beobachtbare Variabilität in der Lernersprache kann vor dem Hintergrund dieses Modells als Produkt der Interaktion von sprachpragmatischen Anforderungen und vorhandenen Wissens- und Kontrollmechanismen erklärt werden. Die Entwicklung von Lernersprachen erfolgt in bezug auf einzelne sprachliche Regularitäten

wie auch insgesamt normalerweise vom unanalysierten zum analysierten Wissen und vom nicht-automatisierten zum automatisierten Zugriff.² Die in Schema 1 eingezeichneten Kästchen symbolisieren eine zunehmende, balancierte Sprachbeherrschung, der durchbrochene Pfeil deutet die ideale Entwicklungsrichtung an.

2.2 Entwicklungsaufgabe

Fortgeschrittene sind nicht nur definierbar aufgrund ihrer Sprachkenntnisse. Ich denke, dass sich mit den Vorstellungen, die wir von Fortgeschrittenen haben, auch bestimmte Ideen darüber verbinden, welches ihre weiteren Lern- und Entwicklungsaufgaben sind. Zwei Aufgaben ergeben sich unmittelbar aus dem oben abgedruckten Schema: Ausbau des Sprachwissens und Erweiterung der Kontrolle. Dies sind Aufgaben auf jeder Stufe, bei den Fortgeschrittenen sind dabei aber spezifische Anforderungen mit angesprochen. Diese sprachlichen Entwicklungsaufgaben verlangen nämlich eine direkte und intensive Auseinandersetzung mit der Sprachpraxis; ohne diesen Kontakt sind sie kaum anzugehen. Dies unterscheidet die Arbeit auf der Fortgeschrittenenstufe von dem, was vorher auf der Tagesordnung steht. Anfänger- und Mittelstufenunterricht ist denkbar (und üblich), sogar bis zu einem umstrittenen Grad fruchtbar auch ohne intensiven Bezug zur Sprachpraxis. Fortgeschrittenenunterricht lässt sich ohne diesen Bezug kaum mehr am Ziel der Sprachbeherrschung ausrichten. Die Spezifik der damit verbundenen Aufgaben lässt sich sowohl unter lerntheoretischem wie psychologisch-sozialem Aspekt beschreiben:

– Lerntheoretischer Aspekt

Nach der Theorie sind Wissen und Kontrolle weitgehend voneinander unabhängig. Wo es um praktische Sprachbeherrschung geht (und wo es darum geht, sprachliche Entwicklungsmöglichkeiten bis zur vollen Zweisprachigkeit offenzuhalten), da muss eine gewisse Balance in der Entwicklung postuliert werden: Wo sich zu grosse Ungleichgewichte

² Die Eigenart schulischen Lernens zeigt sich darin, dass in bezug auf manche sprachlichen Phänomene metalinguistisches Wissen sehr früh aufgebaut wird; dieses Wissen kann nur sehr beschränkt als auf intuitiver Sprachkenntnis beruhend und diese weiterführend angesehen werden.

einstellen, ist es möglich, dass Wissen (ohne Kontrolle) im Hinblick auf sprachpraktische Anforderungen zu Ballast wird, dass übermässig geförderte Kontrolle (ohne ausreichendes Wissen) zu einer fossilisierenden Sprachproduktion (und vielleicht auch -rezeption) führt. Ich werde auf einige Aspekte dieses Zusammenspiels bei der Besprechung der einzelnen Lernergruppen in Abschnitt 4 weiter unten zurückkommen.

– *Psychologisch-sozialer Aspekt*

Sprachlernen auf der Fortgeschrittenenstufe und darüber hinaus kann wohl in den wenigsten Fällen ein blosses Lernproblem bleiben. Der Aufbau eines zweiten, funktionierenden Systems der Verständigung beeinflusst individuelle Selbstbilder wie auch soziale Momente, etwa die Dynamik der Kommunikation in der zweiten Sprache und die sozialen Rollen, in denen Fremdsprachige sich finden. Auf der Anfänger- und Mittelstufe wirken solche Faktoren noch viel weniger mit, vor allem nicht im Fremdsprachenunterricht. Bei Fortgeschrittenen jedoch sind sprachliche Lernchancen und -aussichten aufs engste mit diesen Faktoren verknüpft.³

Ich bin versucht, etwas allzu generell, aber wirkungsvoll zu postulieren: Unter sozialpsychologischem Aspekt stehen die Fortgeschrittenen vor der Entwicklungsaufgabe, zweisprachig zu werden. Auf diese These möchte ich im folgenden Abschnitt etwas näher eingehen.

3. Zweisprachig werden

3.1 *Ein globales Bild*

Fortgeschrittene, dies meine These, sind Leute, die an der Schwelle zur Zweisprachigkeit stehen. Zweisprachig ist jemand, der oder die fähig ist, in einem weiten Bereich persönlich (und eventuell auch beruflich) relevanter Situationen kommunikativ ähnlich differenziert und erfolgreich wie in der Muttersprache zu handeln. Entsprechend bedeutet zweisprachig sein für verschiedene Leute in sprachlicher Hinsicht Verschiedenes.

³ Dies ist der eigentliche Gehalt von Akkulturationstheorien. Für einen kurzen Überblick vgl. McLAUGHLIN 1987, Kap. 5.

Es gibt kein allgemein gültiges Ziel optimaler Fremdsprachbeherrschung.⁴

Zweisprachig zu werden bedeutet nun in mehrfacher Hinsicht einen Übergang:

1. *Psychologisch* bedeutet dies, in der zweiten Sprache ein sprachliches Verarbeitungssystem aufzubauen, das in wesentlichen Lebensbereichen parallel zum muttersprachigen funktioniert, dieses in gewissen Feldern an Flexibilität, Weite oder Zugänglichkeit vielleicht sogar übertrifft (typischerweise etwa in Gebieten, zu denen der Zugang in der zweiten Sprache erfolgt - etwa im Studium an einer fremdsprachigen Universität).
2. *Kommunikativ* bedeutet dies, den Bereich der "Lernersprache" zu verlassen und in wichtigen Bereichen handeln zu können und wahrgenommen zu werden als jemand, der keinen besonderen Schutz mehr braucht. Dabei spielt nicht so sehr eine Rolle, ob jemand noch Fehler macht oder nicht, sondern ob er oder sie als sprachlich voll handlungsfähig eingeschätzt wird und demgemäss mit der ungemeinerten Komplexität und den Normalanforderungen üblicher Sprech- und Handlungsweisen konfrontiert wird.⁵
3. *Soziokulturell* ist Zweisprachigwerden meist verbunden mit dem Übergang in eine andere Kultur. Man kann darüber streiten – und es wäre eine lohnende psycholinguistische Auseinandersetzung –, ob und unter welchen Umständen eine ausgereifte Kompetenz in einer fremden Sprache erreichbar ist ohne Eintauchen in die fremde Alltagskultur oder zumindest ohne Umgang mit Menschen, die diese Sprache als Muttersprache sprechen.⁶ Der direkte Kontakt mit der anderen Kultur ist aber auf alle Fälle ein Merkmal sehr vieler, wahr-

⁴ Mit dieser funktionalen Definition verzichte ich auf genaue normative Standards sowohl in bezug auf die Breite der Sprachkenntnis wie auch in bezug auf die Perfektion. Ich gehe aber davon aus, dass in diesen Bereichen eine zu grosse Abweichung von den Standards der Muttersprachigen dazu führt, dass Fremdsprachige nicht mehr im erwünschten Ausmass effizient handeln können. Normative Standards (wenn auch wohl schlecht definierte) wären demgemäss in dieser Bestimmung (und in den praktischen Anforderungssituationen für die Fremdsprachigen) eingebaut.

⁵ Ich spreche hier nicht von Situationen, in denen Muttersprachige Lernenden gegenüber erwartbare und notwendige Anpassungen verweigern, sondern von Situationen, in denen solche Anpassungen als nicht mehr notwendig erscheinen.

⁶ Es ist möglich, dass etwa Englisch als Weltsprache ein breites Feld von Lernmöglichkeiten bietet, die in diesem Sinne unabhängig von einer definierten Alltagskultur sind. Dies dürfte in bezug auf die meisten anderen Sprachen viel weniger gelten.

scheinlich der meisten Entwicklungsprozesse über das Fortgeschrittenenniveau hinaus, und die damit verbundene Erfahrung der Fremdheit, die Auseinandersetzung mit anderen kulturellen Prägungen und die Reflexion auf ihr Verhältnis zur muttersprachlich geprägten Lebenswelt wird den Lernerfolg in der Zielsprache mitbestimmen.⁷

Alle drei Punkte betreffen auf folgenreiche Weise soziale Positionen wie auch Selbst- und Fremdbilder, kurz: die Identität der Lernenden. Die Entwicklungen, um die es hier geht, werden wohl allgemein positiv bewertet und für erstrebenswert gehalten. Dennoch können sie Anlass für zahlreiche Verunsicherungen und Ängste abgeben, je nachdem, wie sich die Lernenden gegenüber der kommunikativen Ungeschütztheit und den kulturellen Differenzen einstellen können, abhängig auch davon, wie sie ihren eigenen sozialen Status sowie die Rolle und das Prestige ihrer Herkunftssprache und -kultur im Kontrast mit der fremdsprachlichen Situation erleben.⁸ Entsprechend sind affektive Faktoren auf dem Weg zur Zweisprachigkeit und im Erleben zweisprachiger Situationen von eminenter Bedeutung.⁹

3.2 Gruppen von Fortgeschrittenen

Diese ersten Überlegungen mögen übergreifend einige Themen andeuten, die in der Lernsituation Fortgeschrittener wichtig werden, sie sind aber noch zu allgemein und sind kaum geeignet, den unterschiedlichen Gegebenheiten, die hier anzutreffen sind, Rechnung zu tragen. Die Fortgeschrittenen bilden keine homogene Gruppe; die oben pauschal

vorgebrachten Gesichtspunkte zeigen sich in verschiedenen Situationen in ganz unterschiedlicher Weise, und sie sind auf unterschiedliche Weise verknüpft mit den linguistischen Aspekten der Lernaufgabe. Ich möchte im folgenden vier Gruppen von Fortgeschrittenen unterscheiden:

- Fortgeschrittene, die neu in die Zweitsprachsituation eintreten;
- Fortgeschrittene, die ausserhalb der Zweitsprachsituation im Unterricht weiterlernen;
- Personen, die in manchen Bereichen bereits zweisprachig sind und die sich in der Zweitsprache neue Bereiche erschliessen;
- Fortgeschrittene, die (in der Fremd- oder Zweitsprachsituation) primär fachsprachliche Weiterbildung suchen.

Didaktisch sind diese Unterscheidungen direkt von Belang nur dort, wo Fortgeschrittene für die Weiterentwicklung ihrer Sprachkompetenz eine unterrichtliche Stütze suchen. In diesen Fällen lassen sich dem Unterricht für die einzelnen Gruppen umschreibbare Anforderungsprofile zuordnen. Natürlich besuchen bei weitem nicht alle Fortgeschrittenen einen weiterführenden Unterricht; es ist aber erstaunlich, wie viele Lernende gerade auf dieser Stufe dies tun oder es doch eigentlich für wünschbar halten. Welches die genauen Beweggründe dafür sind, bliebe abzuklären; jedenfalls stellt diese Nachfrage uns immer wieder vor die Herausforderung, adäquate und möglichst hilfreiche Unterrichtskonzepte zu entwickeln.

4. Lernergruppen und Anforderungen an den Unterricht

4.1 Weiterlernen in der Zweitsprachsituation

Lernende, die als Fortgeschrittene in die Zweitsprachsituation eintreten, finden sich in einer prototypischen Situation. Sie erleben deutlich und direkt die Veränderung, die stattfindet, wenn schulisches Lernen der Fremdsprache umschlägt in eine gebrauchsfokussierte Situation, in der es keinen schulischen Schonraum und wenig Spielraum für versuchsweises Probehandeln gibt, sondern die Notwendigkeit alltäglicher und professioneller Kommunikation sich auch als unausweichlicher

⁷ Welche Position und welche Kommunikationsräume in der zielsprachigen Umwelt zu finden sind oder einem zugestanden werden, wird abhängen von einer Vielzahl von Faktoren wie Schichtzugehörigkeit, Status, Bildungshintergrund usw. Neben solchen objektiven Faktoren sind auch subjektive wie Einstellungen, Erwartungen usw. wirksam. Ich vernachlässige hier den Sachverhalt, dass unter Bedingungen der Diskriminierung, Marginalisierung oder Unterprivilegierung die Option "zweisprachig werden" sehr oft nicht mehr aufrechterhalten werden kann. Allgemein zur sozialpsychologischen Situation von (nichtprivilegierten) Minderheiten s. TSELIKAS 1986, zur sprachlichen Situation türkischer Migrantenkinder in der Bundesrepublik etwa HEPSÖYLER/LIEBE-HARKORT 1991.

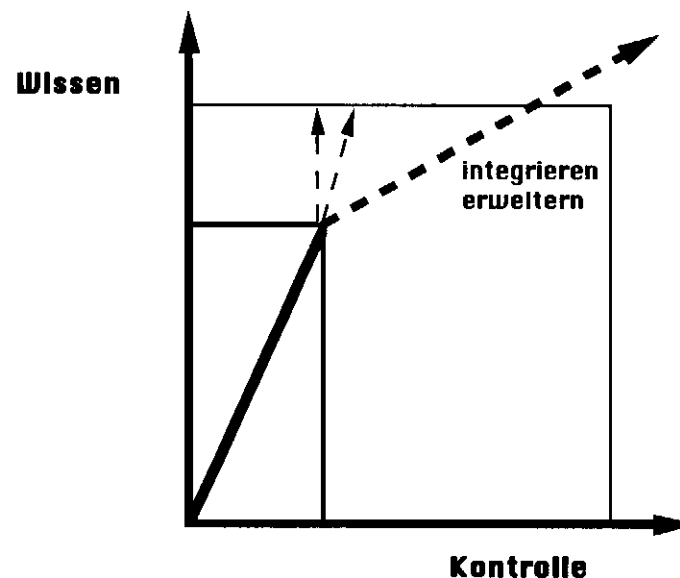
⁸ Einen informativen Überblick über Formen und Situationen der Zweisprachigkeit geben LÜDI/PY 1986.

⁹ VALETTE/DISICK 1972 postulieren – für positive Annäherung – fünf Stufen affektiver Zuwendung zur fremden Sprache und Kultur, von einigermaßen distanzierter Kenntnisnahme bis zur Internalisierung fremder Werte. Negative Reaktionen und Abwehr sind natürlich ebenso möglich. Dass solche affektiven Faktoren den Lernerfolg beeinflussen, ist weitgehend unbestritten.

Leistungsdruck zeigt.¹⁰ Auch schulisch erfolgreiche Lernende – etwa solche aus dem Tessin und aus der Romandie, die an deutschsprachigen Universitäten studieren – erleben diese Situation und die damit verbundene Erfahrung der Unzulänglichkeit ihrer Kompetenz immer wieder mit Konsternation.

Idealtypische Gruppen hier sind etwa Maturanden, Austauschstudenten mit guter sprachlicher Vorbildung, vielleicht Au-Pairs usw. Vielleicht liessen sich hierzu auch Lernende rechnen, die zwar seit längerem in der Zweitsprachsituation leben, aber im geschützten Raum etwa von Integrationskursen, Vorbereitungsklassen usw. leben, ausserhalb des Unterrichts vor allem mit ihresgleichen verkehren und erst mit dem Übertritt in Regelklassen, ins Studium, in eine Lehre oder eine Arbeitsstelle vor die vollen oder nahezu vollen Anforderungen der Zweisprachigkeit gestellt sind.

Solche Lernende bringen eine einseitig ausgebaute Basis mit (s. Schema 2). Die dünnen Pfeile kennzeichnen die Richtung, in die die Entwicklung unter gleichbleibenden Bedingungen wahrscheinlich weiterlaufen würde; der dicke Pfeil indiziert die notwendige Umorientierung. Die vordringlichen Anforderungen an die Sprachentwicklung können in bezug auf diese Lernenden mit den Stichwörtern "Erweiterung" und "Integration" erfasst werden.



Schema 2

– Erweiterung

Eine wichtige Aufgabe betrifft den Ausbau des sprachlichen Wissens im syntaktisch-morphologischen, vor allem aber im lexikalischen und pragmatischen Bereich.

Was das Lexikon betrifft, so verfügen die Lernenden über relativ gute Kenntnisse, die aber nicht allen relevanten Situationen gerecht werden und rasch auch auf diese hin angepasst und generell erweitert werden müssen. Wichtig sind neben diesen objektiven Bedürfnissen die individuellen Ausdrucksneigungen und -stile, die sich auf dieser Stufe entwickeln. Eine vorgegebene Analyse des Lernstoffs, wie sie in Lehrbüchern zwangsläufig gemacht werden muss, verliert an Bedeutung. Dies bedeutet, dass die Lernenden selbst die hier anstehenden Lernaufgaben definieren müssen. Ein zweiter lexikalischer Aspekt betrifft die interne Differenzierung des Wortschatzes: die Einarbeitung der spezifischen syntaktisch-semanticen Gebrauchsbedingungen von Wörtern und Ausdrücken, die Markierung des

¹⁰ Sprachlichen Leistungsdruck gibt es auch im Unterricht. Dort tritt er aber meist – ausser in Prüfungssituationen – als gruppenbezogener Anspruch in Erscheinung, etwa als Aufforderung an die Klasse, mit dem Lehrer oder der Lehrerin zusammen in ein Gespräch einzutreten. Die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind nur momentweise zur aktiven Gestaltung des Austausches herausgefordert, und dies stets unter der Obhut der Lehrperson, die die Steuerung des Gesprächs übernimmt oder zumindest dessen Ablauf kontrolliert. Im Alltagsgespräch sind alle mit dieser schulischen Situation verbundenen Reduktionen der individuellen Verarbeitungslast für die Lernenden aufgehoben.

Wortschatzes und von Aussageweisen nach stilistischen Merkmalen usw.

Auf pragmatischem Gebiet verfügen schulisch ausgebildete Lernende meist über wenig variierte Möglichkeiten, kommunikative Kontakte zu gestalten, etwa sprachliche Funktionen auszudrücken, Gesprächsabläufe zu steuern usw. Teilweise ist dies Resultat mangelnder sprachlicher Flexibilität (s. Stichwort "Integration"), es hat aber auch sehr viel mit mangelndem Wissen um eine Vielzahl alltäglicher Ausdrücke und fremdkultureller Gepflogenheiten zu tun. Erweiterung der Kenntnisse in diesem Bereich (und im weiteren in dem von textuellen Normen und Mustern) ist meist erst als Resultat des Mitlebens in der Zielsprachlichen Kultur zu haben.

– *Integration*

Die grössten Schwächen liegen in der wenig fortgeschrittenen Kontrolle über die vorhandenen Mittel. Damit fehlt die Grundlage für sprachliche Flexibilität und Flüssigkeit, ohne die eine funktionierende Sprachpraxis undenkbar ist. Psycholinguistisch erfordert dies eine durchgreifende Prozeduralisierung der vorhandenen Wissenskomponenten: Die lexikalischen und grammatischen Kenntnisse müssen in weitgehend automatisch ablaufende sprachliche Handlungszüge eingebettet werden. Dabei werden die verstreuten, zuerst nur langsam oder nur in bestimmten Kontexten aktivierbaren Elemente sprachlichen Wissens zusehends schneller und allgemeiner zugänglich. Deutlicher sprachlicher Ausdruck für eine solche Integration sprachlichen Wissens in einen funktionierenden Rezeptions- und Produktionsapparat ist die Verfügung über eine breite Palette von sprachlichen Routinen. Diese erlauben eine schnelle und gleichzeitig auf hohem Niveau stehende Sprachverarbeitung auf syntaktischem, morphosyntaktischem und semantischem Gebiet.¹¹ Subjektiv bedeutet Routinisierung einerseits einen gewissen Verlust an Übersichtlichkeit

und Kontrolle – was sich etwa im Widerstand vieler Lernender gegen Zusammenziehungen, Kurzformeln etc. zeigt. Andererseits wird zunehmende Verfügung über Routinen erlebt als Fähigkeit, fremdsprachige Ausdrücke direkt auf ihren Sinn hin zu verstehen, ohne bewusste Dekodierungsarbeit oder Übersetzung, bzw. als Fähigkeit, zusehends ohne bewusste Formulierungsarbeit Intentionen in der fremden Sprache auszudrücken. Kommunikativ hat dies zur Folge, dass die Lernenden immer weniger in die marginale Rolle der schutzbedürftigen Fremden geraten (die dann nach Belieben übergangen werden, wenn Gesprächsthemen komplexer werden und man ihnen ein Verständnis nicht mehr zutraut).

Unterricht hat die Aufgabe, in dieser meist als unübersichtlich erlebten Situation den überkomplexen Input verarbeitbar zu machen, das heisst, Übersicht zu verschaffen, kommunikative Anforderungen bewusst nachzuvollziehen und die geforderten Lernprozesse im rezeptiven und produktiven Bereich abzusichern. Der Unterricht darf deshalb nicht einfach nach der traditionellen Manier der Sprachvermittlung verfahren; solchen primär auf Wissenszuwachs angelegten Unterricht haben die meisten dieser Lernenden bereits lange genug besucht. Gefragt sind didaktische Konzepte, die es erlauben, die alltägliche Erfahrung überkomplexer Anforderungen aufzunehmen – etwa dadurch, dass sehr anspruchsvolle Aufgaben gestellt werden. Im Gegensatz zu "draussen" können solche Aufgaben im Unterricht langsam, mit Bewusstheit und integriert bewältigt werden.¹² "Integriert" meint hier, dass Einzelfragen (inhaltlicher, syntaktischer, stilistischer ... Art) vorzugsweise nicht isoliert abgehandelt werden, sondern individuell in den Kontexten, in denen sie sich stellen, Gegenstand von Reflexion, Besprechung, Information und Beratung werden.¹³ Anders gesagt: Im Unterricht mit diesen Gruppen von

¹¹ Verfügung über Routinen bedeutet also nicht einfach die tadellose Kenntnis einiger alltäglicher Standardfloskeln. Routinen bilden sich im Gefolge von Prozeduralisierung in bezug auf alle sprachlichen Aufgaben; sie erlauben den effizienten Aufbau komplexer Strukturen auf der Grundlage von vorgeprägten Komplexen (im "chunk"-Verfahren). KARPF (1989:15) spricht in diesem Zusammenhang von einer Veränderung im Verhältnis von Speicher- und Verarbeitungseconomie in der Sprachverarbeitung. Dazu auch ANDERSON 1983. Zu Routinen aus fremdsprachdidaktischer Sicht vgl. die Beiträge in EPPENEDER 1986.

¹² Ich glaube nicht, dass die unterrichtlichen Verfahrensweisen die ausserunterrichtlichen Erfahrungen genau abzubilden haben. Dies ist möglich (und wird etwa im Fachsprachenbereich auch mit Erfolg gemacht), aber nicht unbedingt nötig. Erfahrungen in Schreibkursen für Studierende, in denen literarische Texte geschrieben wurden, bestärken mich in der Auffassung, dass es nicht primär die unmittelbaren inhaltlichen Bindungen an die ausserunterrichtliche Wirklichkeit sind, die fruchtbares Lernen erwarten lassen, sondern dass vielmehr die Art der Aufgabenstellung (hohe, aber motiviert angegangene Ansprüche) und die durch die Unterrichtsanlage ermöglichten bewussten Verarbeitungsprozesse primär sind.

¹³ Wenn hier von Reflexion die Rede ist, dann ist damit primär die Reflexion von Lernenden selbst gemeint. Dabei wird auch immer wieder deutlich werden, dass Besprechung, Information und

Fortgeschrittenen lässt sich die Aufgabe, sich in der fremden Sprache heimisch zu machen, nicht mehr auf später verschieben, wie dies meiner Ansicht nach im traditionellen Fremdsprachenunterricht sehr oft der Fall ist. Der Grenznutzen abstrakter Unterweisung sinkt, der Zuwachs blossen Wissens eröffnet immer weniger zusätzliche Möglichkeiten oder wirkt sogar disfunktional, wenn damit die primäre Entwicklungsaufgabe missachtet wird: der notwendige Aufbau einer sprachpraktisch ausgerichteten, funktionierenden Kompetenz.

Diese Forderungen verlangen ein Vorgehen, das traditionellerweise im Unterricht eher schwer zu realisieren ist: Aktivierung der Lernenden, Förderung von Eigenaktivität, ein Augenmerk nicht so sehr auf Neues, sondern auf bereits Vorhandenes, der Einbezug von Erfahrungen, die ausserhalb des Unterrichts gemacht werden. Eine Schwierigkeit in diesem Kontext ist, dass häufig Studierende mit der Selbstdiagnose in Kurse kommen, sie könnten "die Grammatik" zu wenig. Ein bisschen genaueres Nachfragen lässt dann oft erkennen, dass "Grammatik" ein Deckterminus ist, der verschiedenste Schwächen und vor allem verschiedene Quellen des Unbehagens benennt. Es ist nötig, solche Selbsteinschätzungen konstruktiv zu hinterfragen - sie führen oft zu einem Nachfrageverhalten der Lernenden, das zu ihren Bedürfnissen im Widerspruch steht (wie dann auch die oft negative Reaktion auf wörtliche Erfüllung ihrer Wünsche zeigt). Manchmal ist eine Aufklärung der wesentlichen Sachverhalte aber nicht leicht zu leisten. Einerseits ist die Gleichsetzung von Sprachschwierigkeiten mit Grammatikschwierigkeiten bei vielen so stark eingepreßt, dass sie kaum aufzulösen ist, auch wenn Faktoren wie mangelnde Kenntnis von Gesprächsregeln, Mühe im Ausdruck pragmatischer Funktionen, Ängstlichkeit (die oft einhergeht mit pragmatischer Ungeschicklichkeit) viel vordergründiger für mangelnde Verständlichkeit und Akzeptanz verantwortlich zu sein scheinen als grammatische Fehler. Manchmal sind es schlicht artikulatorische

Beratung durch die Lehrenden nicht immer besser zustande gebracht werden können als durch andere Lehrende auch. Auch wird hin und wieder die Beschäftigung mit einem sprachlichen, stilistischen oder kulturellen Problem nicht zu klaren, allseits einsichtigen und verbal ausreichend legitimierbaren Erklärungen oder Lösungen führen. Im Bereich, um den es hier geht, sind immer wieder Dinge auf vertrackte Weise einfach so, wie sie sind. Wir haben es hier oft mit Gegebenheiten zu tun, die offenbar gelernt, die aber kaum auf sinnvolle Weise gelehrt werden können.

Schwächen, die das Reden mit Fremdsprachigen so beschwerlich machen können, dass niemand sich der Aufgabe gerne für längere Zeit unterzieht.¹⁴ Andererseits ist der Verweis auf die Grammatik so falsch auch nicht. Kommunikatives Ungenügen ist eng verbunden mit mangelnder Flexibilität im Sprachgebrauch, und die ist ein Wortschatz-, aber auch ein grammatisches Problem. Nur ist dieses allein durch den Aufbau von Routinen zu beheben und nicht durch nochmaliges Lernen und Einüben isolierter grammatischer Regularitäten, auf die die Lernenden (vor dem Hintergrund ihrer Schulerfahrung) meist anspielen. Ich denke, dass Unterricht es schwer hat, solche Routinen in genügendem Masse zur Gebrauchsreife zu bringen. Sie sind ein Produkt intensiven Sprachgebrauchs, wie er typischerweise ausserhalb stattfindet. Aber Unterricht kann Vorarbeit für diesen Aufbau leisten, auf die im Sprechen (und Schreiben) dann zurückgegriffen werden kann.¹⁵

4.2 Weiterlernen in der Fremdsprachensituation

Eine besondere Gruppe von Fortgeschrittenen bilden jene Lernenden, die eine einigermaßen solide Grundausbildung besitzen und die darauf aufbauend eine gewisse zielsprachliche Reife entwickeln möchten, dies jedoch ausserhalb des Zielsprachgebiets ausschliesslich oder primär im Unterricht tun müssen oder wollen. Diese Art des Lernens ist dann besonders anspruchsvoll, wenn es ohne zielsprachliche Kontaktpersonen auskommen muss und keine oder nur wenige Kurzaufenthalte im Zielsprachgebiet möglich sind. Typische Lernergruppe bilden hier Mittelschüler in den letzten Jahren vor der Matura (viele von ihnen be-

¹⁴ Trotz versuchter Relativierung scheint das offensichtliche Vorliegen grammatischer Fehler vielen Lernenden die erfahrenen kommunikativen Schwierigkeiten genugsam zu erklären. Im Umkehrschluss wird dann angenommen, dass die Ausmerzung dieser Fehler die Probleme zum Verschwinden bringen würde. Ironischerweise ist dieser Schluss nicht ganz falsch. Bis die grammatischen Probleme behoben sind, müssen so viele sprachliche und auch psychisch-soziale Entwicklungen stattfinden, dass dann auch meist die Probleme gelöst sind, die wahrscheinlichere Ursachen für Missbehagen und Misserfolg sind - falls diese Entwicklungen stattfinden.

¹⁵ Es scheint mir wichtig, dass diese Aufgabe angegangen wird, auch wenn bestimmte lernersprachliche Mängel noch nicht behoben sind. Wie die Untersuchungen von E. DIEHL zeigen (vgl. ihren Beitrag in diesem Band) finden bestimmte syntaktische Lernprozesse relativ spät statt und sind wohl auch erst möglich auf der Grundlage fortgeschrittener Prozeduralisierung.

finden sich im 5. oder 6. Lernjahr), oder Lernende in Konversations- oder Schreibkursen für Fortgeschrittene.¹⁶

Es ist wohl nicht unmöglich, aber schwierig, ohne Erfahrung der Zweitsprachsituation eine volle Gebrauchskompetenz in einer Fremdsprache zu erwerben. Im Rahmen einer nicht-zielsprachlichen Umgebung wird Sprache kaum je so intensiv zum Medium der Verständigung, des Lernens und Denkens wie in der Zielsprachensituation; auch wird der Sprachkontakt, besonders im Unterricht, dazu tendieren, distanziert und abstrakt zu bleiben. Beides sind Faktoren, die die Aufgabe des Zweisprachigwerdens nicht einfacher machen. Interessanterweise schreiben Universitäten den Studierenden in Fremdsprachphilologien Auslandsaufenthalte von einer gewissen Dauer einfach vor; sie erzwingen damit jene Praxis, die offenbar nicht einmal an ihren spezialisierten Instituten genügsam gewährleistet werden kann.

Didaktisch gesehen besteht in einem fremdsprachlichen Unterricht für Fortgeschrittene die Herausforderung darin, die nötigen komplexen Gebrauchssituationen zu schaffen, ohne die eine Prozeduralisierung der angesammelten Wissensbestände kaum möglich ist. Es ist ja dieses Ziel, auf die das Lernen zumindest moderner Fremdsprachen letztlich hinzielt; und soll Weiterlernen einen Sinn haben, so muss diese Aufgabe angegangen werden. Ohne ein Minimum an Integration und Gebrauchsfertigkeit besteht die Gefahr, dass ein weiterer Zuwachs an Wissen kaum mehr aufgenommen und verkraftet werden kann. Dies ist eine These, die ich nicht wirklich belegen kann; sie wird aber zumindest durch den Eindruck bestätigt, den viele Schülerinnen und Schüler in den obersten Klassen der Mittelschule vermitteln: Sie scheinen in den letzten beiden Jahren kaum mehr Fortschritte zu machen, ja zum Teil ihr Niveau nur mit Not zu halten. Der weitgehend auf traditionelle Bildungsziele ausgerichtete Unterricht akzentuiert und verschärft die Praxisabgewandtheit, die den institutionalisierten Fremdsprachenunterricht ohnehin von seiner Konstitution her prägen, und zwar ausgerechnet in dem Moment, in dem eine gute Basis für die Entwicklung einer praxiszugewandten Kompetenz gelegt ist und diese

¹⁶ Unter letzteren befinden sich häufig solche, die im Zielsprachgebiet gewohnt haben und ihre Sprachkenntnisse frisch halten, bzw. nicht verlieren möchten. Auf die psychologischen und linguistischen Lernbedingungen für diese Personen kann ich hier leider nicht eingehen.

Entwicklungsaufgabe erfolgversprechend in Angriff genommen werden könnte und müsste.¹⁷

Es ist möglich, dass das Tandem, von dem in diesem Band in einigen Beiträgen die Rede ist, eine Lernform darstellt, die gerade (aber nicht nur) in dem hier besprochenen Kontext relevante Spracherfahrungen vermitteln kann. Tandem verbindet Elemente von Unterricht (etwa Organisierbarkeit, Sprachbewusstheit usw.) mit solchen freier Sprachkontakte und vermittelt - im optimalen Fall - sprachliche, kommunikative und soziokulturelle Impulse in einer Weise, die im normalen, auf Gruppen bezogenen und von Kursleitern organisierten Unterricht nur schwer erreichbar scheint. Obwohl Tandem keineswegs eine Lernform nur für Fortgeschrittene darstellt, könnte es dank seiner spezifischen Vorzüge gerade hier eine wirksame Rolle spielen.

4.3 Weiterlernen von Zweisprachigen

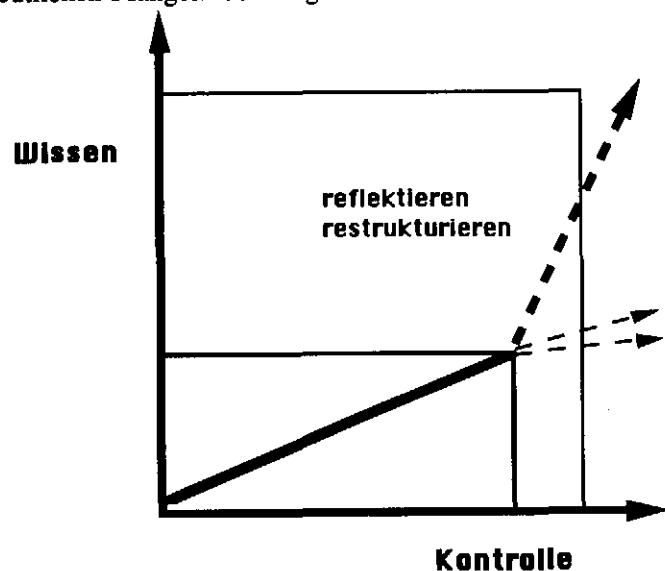
Eine – meiner Meinung nach zunehmend wichtige – Gruppe von Fortgeschrittenen sind jene, die bereits als zweisprachig gelten können. Ihre Kompetenz zeigt aber gewisse Lücken, die sich unter bestimmten Umständen als hinderlich bemerkbar machen.

In diese Gruppe gehören typischerweise Personen, die sich (z.T. erst nach Jahren der Berufspraxis) weiterbilden wollen, oder solche, die beruflich in neue Aufgabenbereiche hineinwachsen und damit auch neuen sprachlichen Anforderungen ausgesetzt sind, die sie nicht mehr routiniert und zufriedenstellend bewältigen können. Häufig ist dieser Wechsel verbunden damit, dass der Bereich der schriftlich zu erledigenden Aufgaben wächst oder komplexer wird. Zumindest werden in diesem Bereich die neuen Anforderungen am deutlichsten und am raschesten als überfordernd erkannt.¹⁸

¹⁷ Einzelne Schülerinnen und Schüler zeichnen sich etwa an der Matura durch überraschend hohe Sprachbeherrschung aus. Nicht immer ist dies auf Sprachkontakte ausserhalb des Unterrichts zurückführbar. Offenbar können motivierte und begabte Schülerinnen und Schüler auch aus traditionellen Formen von Unterricht genügend Ansporn für sprachpraktisch ausgerichtete Entwicklungen ziehen. Impulse dazu scheinen hier nicht zu fehlen, aber für die meisten Lernenden nicht zu genügen. Zu Überlegungen, wie Lehren und Lernen im Unterricht zusammenhängen könnten und zum Konzept der (Lern)Agenda, die sich Lernende selber vornehmen, vgl. ALLWRIGHT 1984.

¹⁸ Eine interessante, aber etwas abweichende Untergruppe bilden jene, die zweisprachig aufgewachsen sind, aber ihre zweite Sprache nur im mündlichen Bereich (und oft als Dialekt)

Das typische Bild der Zweitsprachenkompetenz solcher Zweisprachiger ist in Schema 3 dargestellt. Sie zeigen ein hohes Mass an Kontrolle, das heisst an Geläufigkeit und eine recht grosse Flexibilität; ihr Wissen zeigt aber deutliche Schwächen: Viele, oft recht isoliert scheinende Regularitäten der fremden Sprache werden nicht korrekt beherrscht.¹⁹ Dies wird im dialogischen Bereich meist kaum auffällig; die gängigen Anforderungen werden ohne Probleme erfüllt. Im Schriftlichen (oder in anspruchsvollen mündlichen Situationen: Vortrag, Verhandlung, ...) zeigen sich die Schwächen stärker, oft sofort; komplexere Anforderungen werden nicht mehr problemlos oder nur mit deutlichen Mängeln bewältigt.



Schema 3

kennengelernt haben. Ihre (im Alltag vielleicht tadellose) Kompetenz kann sich im Zielsprachenland für Studium oder Arbeit als höchst ungenügend ausgebaut erweisen.

¹⁹ Auch hier zeigen die dünnen Pfeile die Richtung an, die die Entwicklung unter unveränderten Bedingungen wahrscheinlich nehmen wird (falls noch Weiterentwicklungen stattfinden). Der dicke Pfeil soll die Umorientierung verdeutlichen, die nötig ist, falls das Ziel balancierter und integrierter Kompetenz erreicht werden soll.

Im Vordergrund steht die Syntax und die Morphologie: Das entsprechende Wissen ist im Sinne von BIALYSTOK nicht durchgängig analysiert. Gewisse Strukturen werden im Rahmen von "chunks", von festen sprachlichen Wendungen, beherrscht und auch richtig produziert, sie stehen aber nicht allgemein zur Verfügung und werden ausserhalb der "chunks" nicht oder nicht regelmässig verwendet. Dies wird sichtbar vor allem im Schriftlichen mit seinen variantenreicheren, oft weitausgebauten und nicht mehr ganz übersichtlichen Satzkonstruktionen. Hier zeigt sich die nicht wirklich genau durchgeführte syntaktische Durchformung sehr deutlich. Oft wird durch das Schriftbild auch klar, dass im Sprechen feststellbare artikulatorische Unsauberkeiten und Verschleifungen nicht nur Geläufigkeit signalisieren, sondern auch morphologische Unsicherheiten verdecken.

Ein anderer Bereich ist der des Lexikons: Bei allem Reichtum herrscht oft Unklarheit über die genaue Bedeutung von Wörtern, über die semantische Differenz von Quasi-Synonymen oder über die richtigen Kollokationen von Wörtern im Satz. Meist kommt ein Registerproblem hinzu: typisch mündlich-sprachliche Mittel werden auch an Textstellen eingesetzt, wo schriftsprachliche gefragt wären. All dies deutet auf eine nicht gefestigte oder nicht weit genug ausgebaute Wissensbasis im lexikalischen Bereich hin.

Die Zweitsprachsituation hat bei diesen Lernenden nicht den erwarteten Erfolg gehabt: Die Sprachentwicklung ist zwar sehr weit gediehen, hat ihr Ende aber nicht in einer zielsprachkonformen Kompetenz gefunden. Welche Gründe im Einzelfall hier eine Rolle spielen könnten, darüber möchte ich nicht spekulieren. Der grundlegende Mechanismus, der dabei im Spiel ist, lässt sich mit KLEINS Begriff des "Vergleichsproblems" verdeutlichen (KLEIN 1984). Sprachen werden nur gelernt, solange die Lernenden linguistische Differenzen zwischen ihren Äusserungserwartungen (und ihren eigenen sprachlichen Produkten) und den Äusserungen ihrer Umwelt wahrnehmen. Dies ist zu Beginn des Lernens noch relativ leicht, es wird mit zunehmender Kompetenz immer schwieriger. Einerseits werden die kommunikativen Funktionen zusehends besser bewältigt, der Druck zum Weiterlernen nimmt ab. Andererseits werden bestimmte lernwirksame Signale auf der Fortgeschrittenenstufe tendenziell seltener: Viele Konstruktionen, Wörter, Kollokationen kommen nicht sehr häufig, in manchen

Kontexten kaum vor. Auch wenn sie bemerkt werden, reicht dieser Input für zuverlässige Aneignung vielleicht nicht aus. Vor allem dann, wenn sich die zweitsprachigen Erfahrungen mit Schriftlichem und mit Schreiben in Grenzen halten, werden ganze Bereiche von strukturellen, lexikalischen und stilistischen Phänomenen weitgehend aus dem normalen Input ausgeklammert.

Der Unterricht sieht sich in bezug auf diese Gruppe vor eine veritable Herausforderung gestellt. Er muss (auf seine Weise) jene Elemente der Spracherfahrung nachliefern, die der gelebte Sprachkontakt nicht in genügendem Masse zu bieten vermochte, und er muss Hilfestellungen leisten, damit dieser neue Input auch wirklich verarbeitet wird. Dies lässt sich mit den Stichworten "Reflektieren" und "Restrukturieren" umschreiben.

– Reflektieren

Die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sprachliche und kommunikative Gegebenheiten muss neu geschärft werden. Dies betrifft zunächst pragmatische Faktoren: die routinierten, aber vielfach wenig variierten Formen der Gesprächsführung oder des Ausdrucks von illokutionären Funktionen, die oft wenig klare Abgrenzung formaler und informaler Situationen und zugehöriger Ausdrucksweisen. Gesprächsformen und Textsorten werden häufig ebenfalls nicht differenziert wahrgenommen, entsprechend zeigen sich auch hier wenig klare Abgrenzungen, Unsicherheiten in Register und Stilfragen usw. Im Hinblick auf sprachsystematische Bereiche müsste der Unterricht syntaktische und lexikalische Modelle liefern, die Anlass dazu geben können, die gewohnten Automatismen der Sprachverarbeitung stocken zu lassen und jene Strukturanalysen und -einsichten zu ermöglichen, die noch fehlen oder noch nicht genügend weit entwickelt sind. Es geht hier also, im Gegensatz zu dem, was in 4.1. gesagt worden ist, nicht so sehr darum, Routinen aufzubauen, sondern durch einsichtige Formen der Analyse ihre interne Struktur sichtbar und die darin wirksamen allgemeinen Regularitäten zugänglich zu machen.²⁰ Hier, genauso wie im Hinblick auf pragmatische

Phänomene, muss die verführerische Leichtigkeit dieser Lernenden im Verstehen und Kommunizieren gebrochen werden, damit ein neuer Zugang möglich wird.²¹ Eine Didaktik des Fortgeschrittenenunterrichts müsste hierzu bestehende Verfahren sammeln, neue entwickeln und ihre Tauglichkeit evaluieren.

– Restrukturieren

Bestehende Fossilierungen müssten erkannt und sprachliche Handlungszüge neu strukturiert werden. Verfahren, die hier hilfreich sein könnten, sind etwa im Rahmen der Diskussion um "task-based syllabuses" diskutiert worden (vgl. BREEN 1987). Das Problem besteht darin, dass Reflexion wahrscheinlich eine wichtige Voraussetzung für diese Prozesse ist, allein aber nicht genügt. "Besseres" Wissen allein bewirkt kaum eine Veränderung eingefahrener Prozeduren, isolierende Übungen (etwas, das viele schon lange und zur Genüge kennen) wirken meist auch nicht. Die rasche Enttäuschung und Langeweile, mit der die Lernenden auf traditionelle grammatische Erklärungs- und Übungsangebote reagieren, zeigt sehr rasch die Grenzen dieser Vorgehensweise auf. Einige haben schon zu oft die Nutzlosigkeit solcher Bemühungen erfahren, fast alle fürchten die mühselige und dabei kaum erfolgversprechende Arbeit, die ihnen, angesichts ihrer Kommunikationsfähigkeit, sinnlos und abstrakt erscheint. Was sie fordern, sind Zugänge, die sie nicht zu Anfängern reduzieren, die aber wohl dazu imstande sind, sie "bei ihren Mängeln abzuholen".

4.4 Weiterlernen in spezifischen Bereichen: Fachsprache

Fachsprachlicher Unterricht für Fortgeschrittene ist Unterricht, der – in der Fremd- wie in der Zweitsprachsituation – eine bereits bestehende,

²⁰ Vgl. KARPf 1989: 14 zu analogen Prozessen in der muttersprachlichen Entwicklung. BIALYSTOK 1991 betont die metalinguistische Dimension in der Kompetenz Zweitsprachiger. Diese vielfach

unterstellte höhere Bewusstheit für strukturelle Aspekte von Sprache ist vielleicht nicht nur ein Resultat von Zweitsprachigkeit, sondern könnte sich gerade für Erwachsene als notwendig für das Erreichen reifer zweisprachiger Kompetenz erweisen.

²¹ HULSTIJN 1989 gibt Hinweise dafür, dass Aufmerksamkeit auf sprachliche Elemente (im Gegensatz zur alleinigen Aufmerksamkeit auf mitgeteilte Inhalte) tatsächlich relevant sein könnte für "intake", also für sprachlernwirksame Verarbeitung von Input.

relativ gut ausgebaute Grundkompetenz im Hinblick auf einen bestimmten Sach- oder Handlungsbereich ausbauen helfen soll.²²

Solange Fachsprachenunterricht vor allem die *Rezeption* fördert, kann er die traditionellen Stärken des Unterrichts voll zur Geltung bringen: Techniken der Bedürfnisermittlung, der Analyse von Zielformen und Progressionen, die Darstellung, Erklärung und das Üben von Sprachmitteln. Es ist dies ein Gebiet, wo im Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene neue inhaltliche und linguistische Systematisierungen möglich und nötig werden. Wo *produktive* Fertigkeiten (Schreiben, Vortragen) im Vordergrund stehen, teilt der fachsprachliche Unterricht die Schwierigkeiten, von denen wiederholt die Rede war: Er kann sprachliche Entwicklungen unterstützen und fördern. Es ist fraglich, wie weit er sie allein zu tragen und zu einem Abschluss zu bringen vermag. Fachsprachlicher Unterricht ist wohl, wie jeder andere, fruchtbarer in der Zweitsprachensituation, zumal der Aufbau fachsprachlicher Kompetenz meist auf der Grundlage einer noch durchaus nicht abgeschlossenen Entwicklung der Grundkompetenz einsetzt.

In bezug auf jeden Unterricht für Fortgeschrittene ist, über das bisher Gesagte hinaus, zu fordern, dass er die Lernenden für ihre eigene Situation sensibilisiert. Ziel des Zweisprachig-Werdens ist nicht eine Kompetenz, die jener der Muttersprachigen gleich ist. Dies anzustreben wäre eine Überforderung. Gefragt ist vielmehr eine bewusste zwei(t)sprachige Kultur des Sprechens und Schreibens und Sich-Verständigens. Den eigenständigen Status des Fremd- und Zweitsprachigen anzuerkennen, in seiner Bedeutung und seinen Konsequenzen zu erkunden und zu klären, kann mit dazu beitragen, dass die Lernenden wirklich zweisprachig werden können.

5 Zum Abschluss

Ich bin in diesem Beitrag von den Aufgaben ausgegangen, vor die Fortgeschrittene sich gestellt sehen, und ich habe versucht, aufgrund von

²² Fachsprachlicher Unterricht kann auch Anfängerunterricht sein - etwa im Unterricht für fremdsprachiges Servierpersonal. Sobald die sprachlichen Anforderungen differenzierter und ausgreifender werden, ist für fachsprachlichen Unterricht eine gut ausgebaute Basiskompetenz von grossem Vorteil. Ein nur sektorieller Aufbau (Lesen von Texten im Fach Chemie) ist möglich; das Thema soll hier aber nicht weiter verfolgt werden.

einigen Rahmenbedingungen ihres Lernens Anforderungen an den Unterricht zu skizzieren. Insofern war es ein Versuch, Systematisierungen in einem komplexen und heterogenen Gebiet zu entwickeln.

Im Verlauf meiner Überlegungen habe ich immer wieder auf Möglichkeiten, aber auch auf Grenzen des Unterrichts hingewiesen. Hintergrund für diese Einschätzung ist die Überzeugung, dass Unterricht ein guter Ort für Vermittlungs- und Reflexionsprozesse ist, dass aber Praxis nicht seine Stärke ist; dass er zwar Wissen aufbauen, die Bildung von Routinen aber besser vorbereiten und stützen als wirklich durchführen kann. Entsprechend sehe ich die Zweitsprachensituation im Normalfall als unabdingbar für den Aufbau einer flexiblen und den Anforderungen des Kommunizierens angepassten Sprachkompetenz. Wo diese Situation nicht gegeben ist, ist der Unterricht weitgehend überfordert, wenn von ihm der Aufbau einer unmittelbar funktionstauglichen Kompetenz, einer Fertigkompetenz sozusagen, auf der Fortgeschrittenenstufe gefordert wird. Wo die Zweitsprachensituation gegeben ist, aber für eine ausreichende Sprachentwicklung nicht zureicht - und sie tut es gerade bei Erwachsenen häufig nicht - ist der Unterricht gefordert, Ausgleich zu bieten und für Impulse zu sorgen, die in der natürlichen Umwelt der Lernenden nicht in genügendem Masse vorhanden sind. Dass er dies, bis zu einem gewissen Masse bieten kann, scheint mir klar. Wie effizient er dies tun kann, und wie er es effizient tun kann, ist eine noch offene Frage.

Angeführte Literatur

- ALLWRIGHT, R.L. (1984): Why don't learners learn what teachers teach? - The interaction hypothesis. In: D.M. SINGLETON; D.M. LITTLE; D.G. LITTLE (Hg.): *Language learning in formal and informal contexts*. Dublin: IRAAL
- ANDERSON, John R. (1983): *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- BIALYSTOK, Ellen (1982): On the relationship between knowing and using linguistic forms. In: *Applied Linguistics* 3/3
- BIALYSTOK, Ellen (1991): Metalinguistic dimensions of bilingual proficiency. In: DIES. (Hg.): *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press
- BIALYSTOK, Ellen; Ellen B. RYAN (1985): A metacognitive framework for the development of first and second language skills. In: D.L. FORREST-PRESSLEY; G.E. MacKINNON; T.G. WALLER (Hg.): *Metacognition, cognition, and human performance. Vol.1: Theoretical perspectives*. Orlando et al.: Academic Press

- BREEN, Michael P. (1987): Learner contributions to task design. In: C.N. CANDLIN; D. MURPHY (Hg.): *Language learning tasks*. London: Prentice Hall International
- EPENEDER, Ralf (Hg.): (1986): *Routinen im Fremdspracherwerb*. München: Goethe-Institut
- HEPSÖYLER, Ender; Klaus LIEBE-HARKORT (1991): *Muttersprache und Zweitsprache*. Frankfurt/M: Lang (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 35)
- HERMANN, Fritz (1980): Jenseits der Systematisierbarkeit. Zum Deutschunterricht für Fortgeschrittene. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 6*
- HULSTIJN, Jan (1989): Implicit and incidental second language learning: Experiments in the processing of natural and partly artificial input. In: H.W. DECHERT, M RAUPACH (Hg.): *Interlingual processes*. Tübingen: Narr (Language in Performance 1)
- KARPF, Annemarie (1989): Ein neurophysiologisch orientiertes Modell des Spracherwerbs. In: B. KETTEMANN et al. (Hg.): *Englisch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr
- KLEIN, Wolfgang (1984): *Zweitspracherwerb*. Frankfurt/M: Athenäum
- LÜDI, Georges; Bernard PY (1986): *Etre bilingue*. Bern, Frankfurt/M: Lang
- McLAUGHLIN, Barry (1987): *Theories of second-language acquisition*. London: Edward Arnold
- McLAUGHLIN, Barry; NANDINI Nayak (1989): Processing a new language: Does knowing other languages make a difference? In: H.W. DECHERT, M RAUPACH (Hg.): *Interlingual processes*. Tübingen: Narr (Language in Performance 1)
- TSELIKAS, Elektra (1986): Minderheit und soziale Identität. Soziale Wahrnehmung und Realitätskonstruktion bei Schweizer und Ausländerkindern. Königstein: Anton Hain
- VALETTE, R.M.; R.S. DISICK (1972): *Modern language performance objectives and individualization. A handbook*. New York: Harcourt Brace Jonanovich

TEIL I

Sprachenlernen und Unterricht

Die Beiträge dieses Teil beschäftigen sich alle mit Fragen, die für das Lernen und den Unterricht auf Fortgeschrittenenstufe von Bedeutung sind. Sie nehmen dabei, unter ganz unterschiedlichen Perspektiven, Aspekte wieder auf, die in der Einleitung thematisiert worden sind und vertiefen sie im Hinblick auf didaktische, lerntheoretische oder linguistische Hintergründe.

Mike MAKOSCHS Beitrag geht aus von einer Bestandesaufnahme unterschiedlicher Lernbedingungen und Lernerbedürfnisse, wie sie ähnlich auch in der Einleitung angesprochen werden. Die Fragen, die sich hier an eine Didaktik ergeben, werden in zwei Zugängen weiterverfolgt: einerseits in einer Analyse der Lernprobleme, vor die sich Fortgeschrittene gestellt sehen, andererseits in einer Analyse von sprachlichen Phänomenen, die sich im Fortgeschrittenenunterricht neu als potentielle Lerngegenstände präsentieren. Es handelt sich hier, in MAKOSCHS Ansicht, weitgehend um Fragen der Sprachpragmatik; es geht um die Wahrnehmung von Phänomenen im Sprachgebrauch, die angemessenen und authentischen sprachlichen Ausdruck charakterisieren. Aus diesen Überlegungen zu Lernen und Sprache im Fortgeschrittenenunterricht zieht MAKOSCH die Konsequenz, dass Unterricht sich keinesfalls auf die Vermittlung von Kenntnissen beschränken darf. Stufengerechter, den Bedingungen angepasster Unterricht muss die Lernenden vielmehr in aktives, reflektiertes und selbstverantwortetes sprachliches Handeln involvieren. Als ein wesentliches Mittel hierzu wird der aufgabenorientierte Unterricht (task-based syllabus) genannt.

Erika DIEHL geht in ihrem Aufsatz der Frage nach, wie Fremdsprachige die deutsche Deklination lernen. Dies ist ein Thema des Fortgeschrittenenunterrichts par excellence, zeigen doch auch gute Lernerinnen und Lerner hier Schwächen, die oft kaum behebbar scheinen. DIEHLS Untersuchungen zeigen, in Übereinstimmung mit der Spracherwerbstheorie, dass diese morphologischen Details sehr spät erworben werden, dass sie weitgehend unabhängig davon erworben werden, ob und wie sie im Unterricht aufscheinen, und dass sie durchaus nicht uniform erworben

werden. Rahmenbedingungen wie Lernertyp, Muttersprache, Motivation spielen dabei mit eine Rolle. Diese Studie scheint darauf hinzuweisen, dass erst der Aufbau einer einigermaßen funktionierenden Sprachkompetenz den erfolgreichen Einbau von morphosyntaktischen Details erlaubt, die sowohl komplex wie auch semantisch-kommunikativ kaum direkt von Belang sind (zumindest in den meisten Kontexten). Liesse sich diese Vermutung bestätigen, so würde dies einige der didaktischen Hypothesen stützen, die in der Einleitung und im Beitrag von M. MAKOSCH gemacht worden sind.

Heather MURRAY legt eine weitere empirische Untersuchung vor. Sie untersucht die Kommunikation, die sich in Gruppen während der Arbeit am sogenannten Dictogloss abspielt. Das Dictogloss ist eine Aufgabenform im Unterricht, die mehrere Elemente miteinander verbindet, die für lernwirksamen Sprachkontakt wesentlich scheinen: Autonomes Vorgehen der Lernenden, Aufmerksamkeit auf Sprache, themenorientierte Kommunikation zwischen den Lernenden, Aufforderung zu expliziter Reflexion (hier: zu metasprachlichen Aussagen und zu metakognitivem Zugang zum eigenen Sprachwissen). MURRAY beschreibt und diskutiert sehr einleuchtend, wo und wie das Verfahren die erhofften Effekte zeigt, aber auch die Punkte, wo dies nicht der Fall ist. Die Untersuchung scheint uns über den unmittelbaren Anlass hinaus von Bedeutung, denn sie zeigt sehr deutlich, wie wichtig es ist, unterrichtliche Verfahren auch empirisch zu testen und daraufhin zu untersuchen, wie weit in ihnen die angezielten und als relevant postulierten Elemente des Sprachkontakts tatsächlich realisiert werden.

Anton LACHNER thematisiert in seinem Beitrag einen anderen, in der Didaktik des Fortgeschrittenen-Unterrichts zunehmend wichtigen Aspekt: Die Bereitstellung von Selbstlern-Materialien. LACHNER plädiert für Spielfilme, die seiner Ansicht nach so gut wie kaum ein anderes Material authentisch, d.h. ohne Verfälschung ihrer Präsentationsform, in den Unterricht eingebracht werden können. LACHNERS Beitrag betrifft vor allem die technische Seite der Bearbeitung dieses Materials für die Lernenden: Anforderungen, die an die Aufbereitung gestellt werden müssen, damit es zugänglich ist, von den Lernenden nach ihren Bedürfnissen abgerufen werden kann und damit zugleich der Übergang zu weiterführenden Aktivitäten gewährleistet ist.

Paul MAURIAC schliesslich diskutiert am Beispiel des Französisch-Diploms DALF die Anforderungen, die im schriftlichen Bereich an die Zusammenfassung eines Textes (résumé) gestellt werden. MAURIACS Darstellung hebt die sprachlichen Kompetenzen hervor, die in dieser Aufgabe gefordert werden, und er beleuchtet einige der Verfahren, die in der Vorbereitung für diese Prüfung eine zielgerichtete Erarbeitung des nötigen Wissens und Könnens garantieren sollen. Die didaktischen Erfordernisse werden direkt aus den sprachlichen Zielen hergeleitet; im Unterschied zu den anderen Beiträgen stehen nicht Lernprozesse und didaktische Prinzipien in Frage, sondern die als Ziel gesetzte normgerechte Beherrschung einer Textsorte.