

BT Lond. Vol. 21:1998 r.

425 821 II

1997-10-21

GLOTTODIDACTICA

VOL • XXI



UNIwersytet IM. Adama Mickiewicza w Poznaniu

GLOTTODIDACTICA

AN INTERNATIONAL JOURNAL
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XXI

Editor – Waldemar Pfeiffer, Poznań
Assistant to the editor – Jerzy Mleczak, Poznań

Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz – Warszawa

Leon Kaczmarek – Lublin

Aleksander Szulc – Kraków

Jacek Fisiak – Poznań

Franciszek Grucza – Warszawa

Waldemar Marton – Poznań

Władysław Woźniewicz – Poznań



POZNAŃ 1993

Okladkę projektowała
MARIA DOLNA



125821 I / 21
1993

Redaktorzy: Elżbieta Kostecka, Elżbieta Misterna, Andrzej Pietrzak
Redaktor techniczny: Józef Mądry

ISBN 83-232-0463-2
ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM ADAMA MICKIEWICZA W POZNAŃU

Nakład 470+80 egz. Ark. wyd. 17,00. Ark. druk. 12,25. Papier offset. kl. III. 80 g. 70×100.
Podpisano do druku i druk ukończono w czerwcu 1993 r.

WYKONANO W ZAKŁADZIE GRAFICZNYM UAM, POZNAŃ UL. WIENIAWSKIEGO 1

Bibl. UAM
93 EO 1475

CONTENTS

I. ARTICLES

- Hanna KOMOROWSKA, Qualitative vs. quantitative research on FL teaching and learning process 5
- Margarita KOSILOVA, Right hemisphere versus left hemisphere: what is wrong with the teaching of reading scientific literature? 19
- Stanisław PUPPEL, The acquisition of phonology in a dynamical model of human information processing: a preliminary account 29
- Krystyna DROŹDZIAŁ-SZELEST, Strategies of second language learners: some research findings and their pedagogical implications 43
- Robert DĘBSKI, Computer-assisted language learning (CALL) and a method of foreign language teaching 53
- Elżbieta LELENTAL, La communication non verbale et l'enseignement des langues 63
- Elżbieta ZAWADZKA, Zu einigen Schwächen in der Lexikbehandlung im Fremdsprachenunterricht 73

II. NOTES AND DISCUSSIONS

- Gert HENRICI, Deutsch als Fremdsprache, Quo vadis? Konstituierungsprobleme eines jungen akademischen Fachs 85
- Lutz GÖTZE, Entwicklungen in der deutschen Sprache 101
- Wanda KRZEMIŃSKA, Quoi de neuf dans le domaine du Français langue étrangère en France? 105
- Jan KORZENIOWSKI, Some remarks on the significance of socio-cultural background for cross-cultural communication and foreign language education 113

III. CASE STUDIES

- Teresa SIEK-PISKOZUB, The English and the American in the eyes of the Poles 119
- Nawoja MIKOŁAJCZAK, The influence of transformations on remembering foreign language sentences as seen against the background of the theory of semantic memory and the notion of language deep structure 129

IV. REVIEW ARTICLES

- Krystyna DROŹDZIAŁ-SZELEST, Manfred Prokop's *Learning strategies for second language users* 145
- Teresa SIEK-PISKOZUB, Recent contributions to the communicative foreign language teaching methodology in Poland 155

V. REPORTS

- Der Fremdsprachenunterricht der Zukunft – die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts. Internationales Kolloquium zur 'Perspektive 2000'. (Frank G. KÖNIGS) 163

VI. BOOK REVIEWS AND ANNOTATIONS

- G.J. Westhoff, *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen* (Maria SAWICKA) 165
- G. Desselman, *Handlungsorientierte Aufgabengestaltung im Deutschunterricht für Ausländer* (Kazimiera MYCZKO) 166
- G.L. Karcher, *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache, Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik* (Kazimiera MYCZKO) 168
- E. Zawadzka, *Percepcja audialna w kształtowaniu nauczycieli języków obcych* (Aural perception in the training of foreign language teachers) (Ludmiła SOBOLEW) 170
- J. Kramer, *Cultural and intercultural studies* (Jan KORZENIEWSKI) 173
- F.G. Königs (Hsg.), *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Neue Beiträge zu einem alten Thema* (Janusz ZYDRON) 174
- H. Heuer, F. Klippel, *Englischmethodik. Problemfelder, Unterrichtswirklichkeit und Handlungsempfehlungen* (Janusz ZYDRON) 177
- K.R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen, H.J. Krumm (Hrsg.), *Arbeitspapiere zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Barbara SKOWRONEK) 179
- T. Bungarten (Hrsg.), *Sprache und Information in Wirtschaft und Gesellschaft* (Barbara SKOWRONEK) 181
- S.F. Sager, *Reflexionen zu einer linguistischen Ethologie* (Barbara SKOWRONEK) .. 184
- C. Gnutzmann (Hrsg.), *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht* (Barbara SKOWRONEK) 185
- L. Hoffmann, *Vom Fachwort zum Fachtext* (Barbara SKOWRONEK) 186
- H.P. Kelz (Hrsg.), *Fachsprache 2. Studienvorbereitung und Didaktik der Fachsprachen* (Barbara SKOWRONEK) 187
- W. Pfeiffer (Hrsg.), *Deutsch als Fachsprache in der Lehrerbildung und -fortbildung* (Barbara SKOWRONEK) 188
- A. Geiger, *Britischer Kontextualismus und Fremdsprachenunterricht* (Barbara SKOWRONEK) 190
- H. Ramge, L.E. Schmitt, C. Wiedemann (Hrsg.), *Authentische Texte in der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache* (Barbara SKOWRONEK) 191
- I. Gogolin, *Erziehungsziel Zweischprachigkeit* (Barbara SKOWRONEK) 192
- J. Iluk, *Übungen zur Rektion deutscher Verben* (Czesław KAROLAK) 193

VII. PUBLICATIONS RECEIVED 195

ZU EINIGEN SCHWÄCHEN IN DER LEXIKBEHANDLUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

ELŻBIETA ZAWADZKA

University of Warsaw

Received 1989

ABSTRACT. The aim of the article is an attempt to answer the question of if, and to what extent, it is impossible to achieve communicative competence in school conditions.

The author analyses the lexical material contained in school textbooks, some of the techniques of presentation and practice, as well as the problems of memorising lexical material. She points out to major shortcomings, weaknesses and inconsistencies in the area, which make the task of achieving communicative competence in school difficult, or even impossible, to attain. In conclusion, some suggestions are offered on how to work best with the lexical material.

Während die Grammatikbehandlung im Laufe der Zeit, vor allem aber in den letzten drei Jahrzehnten, großen Veränderungen unterlag, blieb die Lexikbehandlung im Fremdsprachenunterricht (Fu) mehr oder weniger konstant. In kaum einem Subsystem der Sprache wurden so wenige weiterführende und aufschlußreiche Untersuchungen durchgeführt, wie es in der Lexik der Fall ist. Die Ursachen sind einerseits in methodologischen Schwierigkeiten, andererseits in ungenügendem Interesse für lexikalische Probleme seitens der Systemlinguistik zu suchen.

Die meisten Untersuchungen konzentrierten sich entweder auf die Behaltensprobleme, wobei aber vorwiegend sinnloser oder isolierter Stoff überprüft wurde, oder auf die Interferenzprobleme, meist ohne daß dabei die Funktionsunterschiede berücksichtigt wurden. Fremdsprachendidaktische Untersuchungen betrafen hauptsächlich die Rolle der Muttersprache und der Anschauung bei der Lexikdarbietung und konnten kaum wesentliche Veränderungen auf dem Gebiet der Lexikbehandlung herbeiführen. Obwohl man sich bei der

Frage nach der Lexikbeherrschung oft eher auf einen allgemeinen Eindruck als auf konkrete, überprüfbare Resultate stützt, wird der Grad der Lexikbeherrschung im Fu im allgemeinen als nicht zufriedenstellend bezeichnet, und für diesen Umstand werden meist die Schüler/Studenten verantwortlich gemacht. Kaum wird der Frage nachgegangen, ob und was in den letzten Jahren getan wurde, um den Lernenden die Beherrschung der für die Kommunikation notwendigen Lexik zu ermöglichen und zu erleichtern und somit die Lernenden in die Lage zu versetzen, das in den Lehrplänen formulierte Ziel der kommunikativen Kompetenz zu erreichen.

In meinem Beitrag möchte ich darauf eingehen, ob und inwieweit die kommunikative Kompetenz im gesteuerten Fu erreicht werden kann, wobei ich mich vorwiegend auf lexikalischen Stoff beschränke. Zu diesem Zweck:

1. vergegenwärtige ich, was heutzutage unter Kommunikation, kommunikativer Kompetenz und kommunikativem Unterricht verstanden wird;
2. analysiere ich die Realisierung der kommunikativen Kompetenz im schulischen Unterricht, wobei ich
 - 2.1. den sprachlichen Stoff
 - 2.2. einige Darbietungs- und Festigungstechniken,
 - 2.3. Behaltenstechniken berücksichtige;
3. mache ich einige Vorschläge zur Optimierung der Lexikaneignung und der kommunikativen Lexikverwendung.¹

1. ZUR BEGRIFFBESTIMMUNG: KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ UND KOMMUNIKATIVER UNTERRICHT

Auf die Begriffe der Kommunikation, der kommunikativen Kompetenz, des kommunikativen Unterrichts wurde in der Fachliteratur vielfach eingegangen und trotzdem kann man sich bei der Unterrichtsbeobachtung des Eindrucks nicht erwehren, daß es in dieser Hinsicht viele Unklarheiten gibt. Die lange Zeit vertretene These, die Kommunikation sei ein Informationsaustausch, hat andere für die Kommunikation notwendige Funktionen der Sprache verdrängt, deren Mangel vielen Unzulänglichkeiten in der Kommunikation der Lernenden zugrunde liegt.

Die linguistische Pragmatik, die Analyse der Sprechakte und die Diskursanalyse haben auf die kommunikative Funktion der Sprache hingewiesen. Die kommunikative Funktion ermöglicht z.B. Zustimmung oder Ablehnung, Mißtrauen und Sympathie auszudrücken, ein Gespräch zu initiieren und zu beenden, den Gesprächspartner zu überzeugen usw. Der Lernende muß somit

¹ Ich werde vom Problem der Unterrichtsbedingungen, insbesondere der geringen Wochenstundenzahl absehen, die zwar besonders wichtig sind, und mehrmals kritisiert wurden, die aber im Moment offensichtlich kaum beeinflußt werden können.

in der Fremdsprache sowohl "seine sozialen Bedürfnisse befriedigen, zwischenmenschliche Beziehungen anknüpfen und aufrechterhalten als auch seine Identität im Geflecht dieser Beziehungen definieren können" (Lauerbach 1982: 153). Obwohl diese Teilaspekte der Kommunikation in den Lehrplänen enthalten sind, läßt ihre Berücksichtigung in der Unterrichtspraxis viel zu wünschen übrig, wovon noch die Rede sein wird.

Eine besondere Rolle bei der Realisierung der erwähnten kommunikativen Bedürfnisse spielen in der zwischenmenschlichen Kommunikation Interaktionsrituale, auch Routineformeln genannt (Coulmas 1981). Dazu gehören:

– Formeln, die der Kontaktaufnahme dienen (*Guten Tag!*; *Hallo!*; *Wie geht es Ihnen?*; *Darf ich mich vorstellen?* u.a.)

– Formeln, die eine Gesprächssteuerungsfunktion haben (*Entschuldigen Sie, wenn ich Sie unterbreche...*; *Ich möchte etwas sagen...*; *Was meinen Sie damit?...*; *Da fällt mir ein...*)

– Formeln, die die Verhaltenssicherheit ermöglichen (Zustimmungsformeln: *Ja!*; *Eben!*; *Ganz meiner Meinung!*; Reparaturhandlungen: *Tut mir leid!*; *Entschuldigen Sie!*; *Verzeihung!*)

– Formeln, die der Evaluation des Gesagten dienen (*Ganz bestimmt!*; *Selbstverständlich!*; *Ich stimme deiner Behauptung zu, aber...*; *Meines Erachtens...*; *Soviel ich weiß...* (Coulmas 1981; Wildner-Bassett 1986).

Routineformeln haben einen universalen Charakter, d.h. sie sind für alle Sprachen charakteristisch, ihr Gebrauch ist jedoch einzelsprachspezifisch. Sie werden z.B. durch andere sprachliche und außersprachliche Mittel ausgedrückt, können symmetrisch oder komplementär in zwei verschiedenen Sprachen gebraucht werden, ihre Distribution kann anders sein (Coulmas 1981). Sie sind mit sprachlichen Konventionen verbunden. Da die Sprachkontakte auch Kulturkontakte sind, ist der Gebrauch der Routineformeln durch kulturbedingte Verhaltensweisen determiniert, z.B.:

– Für die deutsche Anredeform ist – wie bekannt – die Kenntnis des Namens entscheidend. Wenn man z.B. einmal vorgestellt wurde und am nächsten Tag die Person nur mit *Guten Tag!* statt mit *Guten Tag, Frau Müller!* begrüßt, könnte es von den Deutschen als eine Distanzierung verstanden werden, weil der Name häufig in der Anredeform gebraucht wird;

– Das in der ehemaligen DDR übliche Anprechen der Kellnerin mit *Kollegin!* war dem polnischen sprachlichen Verhalten völlig fremd und versetzte den Polen in Staunen;

– Für Komplimente wird im Polnischen nicht nur gedankt, sie werden auch oft durch zusätzliche Bemerkungen relativiert, im Deutschen ist die Relativierung nicht üblich;

– Bei Telefonaten muß man sich im Deutschen vorstellen, nicht selten auch mit einem Hinweis auf das Geschlecht *Hier Frau Weber!*, was dem polnischen Verhalten fremd ist und zum Vermeiden dieser Formen führt;

– Es ist für das Deutsche charakteristisch, daß man sich nach dem Essen nicht bedankt, sondern eventuell den am Tisch bleibenden *Mahlzeit!* sagt, usw.

Routineformeln sind für die kommunikative Kompetenz von entscheidender Bedeutung. Abweichungen in ihrem Gebrauch führen zu verschiedenen Mißverständnissen, die die Kommunikation wesentlich beeinträchtigen und unerwünschte Konsequenzen haben können. Wenn die verbale Realisierung in einer bestimmten Sprache obligatorisch ist, aber ausbleibt, wird das mangelhafte Verhalten als Zeichen der Unhöflichkeit, Überheblichkeit oder Gleichgültigkeit interpretiert. In Abhängigkeit davon, wie die Routineformeln verwendet werden, wird der Gesprächspartner als höflich oder unhöflich, zurückhaltend oder vorlaut, bescheiden oder eingebildet eingestuft, selbst dann, wenn seine Äußerung grammatisch einwandfrei ist. Es ist eine Tatsache, über die sich Fremdsprachenlehrer und Fremdsprachensprechende nicht genug im klaren sind.

Eine zusätzliche Schwierigkeit bilden manche eigentlich unauffällige aber für die Kommunikation notwendige Formen, wie z.B. die Partikeln. Sie werden oft subjektiv als bedeutungslos empfunden und wurden deshalb lange Zeit von der Stilistik als "farblose Redefüllsel" abgewertet. Die Partikeln spielen aber in der Kommunikation eine besondere Rolle. Sie helfen viele kommunikative Nuancen ausdrücken. Sie verleihen der Sprache Flüssigkeit und Verbindlichkeit. Sie modifizieren und graduieren die Aussage (*bereits, ganz, beinahe, recht*), tönen die Aussage ab (*aber, also, mal, doch*), dienen zum Ausdrücken der subjektiven, eventuell emotionellen Stellungnahme (*Warum denn?, Schreib mal!; Was hast du denn nun noch?*) (Helbig 1977). Die Partikeln sind typisch für die deutsche Sprache, werden aber von polnischen Sprechern meistens vermieden. Die Unkenntnis des Partikelgebrauchs bewirkt, daß unsere Aussagen oft schroff und unverbindlich wirken, wodurch aber ihre Akzeptabilität gefährdet wird (Zimmermann 1981: 143).

Diese sozial-psychologischen Probleme des Partikelgebrauchs sowie des Gebrauchs der genannten Routineformeln finden in der gegenwärtigen Lexikbehandlung (auch im Fortgeschrittenenunterricht) immer noch zu wenig Beachtung. Obwohl die sog. pragmatische Wende bereits in den 70-er Jahren erfolgte, scheint sie die fremdsprachendidaktische Praxis immer noch viel zu wenig beeinflußt zu haben. Das trifft sowohl auf den lexikalischen Stoff als auch manche Darbietungs- und Festigungstechniken zu.

2. DIE LEHRTECHNIKEN IM KOMMUNIKATIVEM UNTERRICHT

2.1. Zum Problem des sprachlichen Stoffes

Es ist nicht meine Absicht, konkrete Lehrbücher zu kritisieren. Ich möchte mit meinen Ausführungen auf allgemeine Probleme der Lehrbuchgestaltung hinweisen, die für die Lexikbehandlung von entscheidender Bedeutung sind.

Bei der Analyse vieler in Polen verwendeter Lehrbücher kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß die in ihnen präsentierte Lexik einen mehr oder weniger zufälligen Charakter hat. Woźnicki (1975) hat z.B. bei der Analyse von 7 Lehrbüchern für Französisch (Anfangsunterricht) bei einem Inventar von 5000 Wörtern nur 314 gemeinsame festgestellt, wobei ein großer Prozentsatz von ihnen nicht zu den gebräuchlichsten Wörtern gehörte. Über die Lehrbücher wird im allgemeinen behauptet, daß die in ihnen präsentierte Sprache wenig authentisch ist. Sie unterscheidet sich wesentlich von der gesprochenen Sprache. Besondere Unterschiede betreffen die sogenannte pragmatische Ebene, d.h. den Sprecherwechsel, die Begrüßungen, Fragehandlungen usw. (Weijenberg 1975).

In den Lehrbüchern werden kaum soziolinguistische Regeln berücksichtigt und erklärt. Man findet eine beliebige Auswahl an Realisierungsformen z.B. beim Begrüßen, beim Verabschieden u.a., ohne daß ihre unterschiedlichen Verwendungsmöglichkeiten berücksichtigt werden, die mit soziolinguistischen Restriktionen verbunden sind.

Den lexikalischen Übungen wird in den Lehrbüchern wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Die vorhandenen Übungen sind wenig ideenreich. Besonders deutlich ist der Mangel an Übungen, die Kollokationen üben helfen. Ihre mangelnde bzw. mangelhafte Kenntnis wird nicht selten als eine der Hauptursachen für Fehlformulierungen im lexikalischen Bereich betrachtet. Oft wird in den Lehrbüchern übersehen, daß die kommunikative Aufgabenstellung ein wichtiges didaktisch-methodisches Mittel im Übungsgeschehen ist. Gemeint sind solche Aufgabenstellungen, die durch "die Art ihres Aufforderungscharakters und ihrer Anregungsbedingungen den Lernenden zu fremdsprachigen kommunikativen Handlungen veranlassen (Desselmann 1988: 10). In den Lehrbüchern überwiegen Aufgabenstellungen, die kaum die reale kommunikative Situation stimulieren und zur Interaktion provozieren können. Konfliktlose Situationen in den Texten, ein beschreibender Charakter dieser Texte erschweren oft eine kommunikative Übungsgestaltung.

Obwohl es allgemein bekannt ist, daß die Häufigkeit des Auftretens der lexikalischen Einheiten im Lehrbuch, d.h. ihre Wiederholbarkeit einen großen Einfluß auf die Behaltensleistung ausübt, wird diesem Problem – wie es scheint – wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Trotz der durch die Computer geschaffenen Möglichkeiten wird kaum untersucht, wie oft und in welchen Abständen lexikalische Einheiten in den Lehrbüchern wiederholt auftreten. Aus den Untersuchungen von Macht (1984) ergibt sich, daß auf 200 getestete Wörter über die Hälfte seltener als 10 mal in vier Lehrbüchern aufgetreten waren, und gleichzeitig, daß sich das Behalten bei größerer Häufigkeit des Auftretens (10–30mal) bei guten Schülern verdoppelt und bei leistungsschwächeren verdreifacht hat.

In den Lehrbüchern fehlen auch entsprechende Semantisierungshilfen. Es



werden Bilder und Wortverzeichnisse bevorzugt, wobei aber die Semantisierungsleistung der Bilder in vielen Lehrbüchern gering ist. Sie dienen eher der Auflockerung. Die Bilder sind nicht eindeutig genug und kaum auf die Bedeutung und – was noch wichtiger ist – auf die Verwendung fokussiert. Es fehlen notwendige Zusatzerklärungen, die den Gebrauch der lexikalischen Einheiten erklären könnten (Wildner-Bassett 1986).

2.2. Zum Darbietungs- und Festigungsproblem

Der Lehrer steht im Fu ständig vor einer Reihe von Problemen. Er muß nicht nur entscheiden wie, sondern auch welche und wieviele lexikalische Einheiten er darbieten und festigen sollte. Es ist immer noch eine Diskrepanz zwischen der Textlänge und Lexikverdichtung in den Lehrbüchern und den Schülermöglichkeiten zu beobachten. Die Schüler sind oft nicht imstande, die neue Lexik den Erwartungen des Lehrers gemäß zu erlernen².

In der täglichen Unterrichtspraxis wird m.E. zu wenig zwischen dem rezeptiven und dem produktiven Wortschatz unterschieden. Aus der Unterrichtsbeobachtung ergibt sich, daß die rezeptive Lexik, die in den Lehrbüchern entsprechend vermerkt ist, nicht selten ähnlich wie die produktive Lexik dargeboten, gefestigt und kontrolliert wird. Oft werden typische Lesetexte genauso präsentiert, wie die Texte, die die Grundlage für die produktive Sprachbeherrschung bilden sollten. Den Lehrern sind m.E. zu wenig Techniken bekannt, die die rezeptiven Fertigkeiten herausbilden und kontrollieren helfen. Die gleiche Behandlung von rezeptiver und produktiver Lexik verursacht, daß die Zeit knapp wird und die für die mündliche Kommunikation wirklich notwendige Lexik nicht genug geübt werden kann.

Für unsere Pädagogik ist immer noch die Tendenz charakteristisch, daß die Kenntnisse der Lernenden erweitert, statt operationalisiert, d.h. durch entsprechende Techniken, durch Steuerung, auch Selbststeuerung, verfügbar gemacht werden. Diese Tendenz ist in der Lexikdarbietung besonders deutlich und scheint eine der Hauptschwächen in der Lexikbehandlung zu sein.

Hinzu kommen noch Probleme, die sich aus der Spezifik der Unterrichtsbedingungen ergeben, und die die Leistungsschwäche unserer Schüler und Studenten im kommunikativen Bereich verursachen. Dadurch, daß die Sprache im Fu nicht nur Kommunikationsmedium, sondern auch Unterrichtsgegenstand ist, ist der Lehrer kein typischer Gesprächspartner für den Schüler. Er reagiert anders, weil er gleichzeitig als sprachliche Autorität gilt, vor allem didaktische Zwecke realisiert und oft korrigierend eingreifen muß. Wie oft, bewußt oder nicht, hemmt er kommunikatives Handeln des Schülers, indem er

² Es wird von potenziellen Möglichkeiten des Lexikerlernens abgesehen, die z.B. im suggestopädischen Fu nachgewiesen wurden (vgl. Schiffler 1980: 27 ff).

z.B. verbietet, kommunikative Strategien, wie Paraphrase, Substitution, Umstrukturierung, Vereinfachung usw. zu gebrauchen.

Im Unterrichtsgespräch fehlen außerdem Situationen, in denen Kommunikationsstrategien zum Aufrechterhalten der Kommunikation trotz großer sprachlicher Mängel verwendet werden müssen. Die Kommunikationsverfahren und der Unterrichtsdiskurs sind stark durch die institutionelle Umgebung geprägt. Für beide ist eine starke Dominanz des Lehrers und eine unnatürlich einseitige Kommunikationsstruktur charakteristisch (House 1981: 173; Kasper 1984: 145). Schüleräußerungen dienen meistens zur Rechtfertigung der Lehrstrategie. Der Schüler lernt kaum, wie man sich in verschiedenen Kommunikationssituationen verhalten sollte, sondern eher, wie man den Sanktionen seitens des Lehrers ausweichen könnte.

Da die Diskursregulierung im Unterricht fast ausschließlich beim Lehrer liegt, weil er darüber entscheidet, wer und nicht selten auch was der Schüler sagen sollte, fehlen in den Gesprächen fast völlig kohärenzstiftende Elemente. Der Lernende hat wenig Möglichkeiten, mit unterschiedlichen diskursstiftenden Formen bekannt zu werden, weil sie kaum in den Lehrbüchern berücksichtigt werden (Henrici/Herlemann 1986). Der Lernende hat auch wenig Gelegenheit, sie in der Unterrichtssituation zu gebrauchen. Die Verwendung von interaktiven Verfahren wird noch dadurch beeinträchtigt, daß vom Schüler, unabhängig von der Zielsetzung der Übung, meist ganze Sätze als sprachliche Reaktionen verlangt werden. In Unterrichtsgesprächen wird ein großer Mangel z.B. an positiven und negativen Rückmeldungen, wie: *Ja!*, *Stimmt!*, *Genau!*, *Finden Sie?* u.a. festgestellt. Die verschiedenen Verfahren zur Regulierung des Sprecherwechsels werden selten bzw. mangelhaft gebraucht, weil die Routineformeln zum Übernehmen der Sprecherrolle (*Ja, Also, Die Sache ist die...*) sowie zum Abgeben der Sprecherrolle (*Nicht wahr?*, *Finden Sie auch?* u.a.) wenig bekannt sind. Redemittel zum Beibehalten der Sprecherrolle, wie: *Ich meine...;* *Was soll ich sagen?...*, *Ich würde mal sagen...* werden meistens vermieden und oft durch gefüllte und nicht gefüllte Pausen ersetzt. Im allgemeinen wird auch ein deutlicher Mangel an Partikeln festgestellt (Kasper 1986: 208). Es werden viele Fragefunktionen vermieden, was durch den pädagogischen Kontext verursacht wird, wodurch das Gespräch zu einer typischen Frage-Antwort-Sequenz wird (Edmondson 1979).

Im Lichte des Gesagten sollte deutlich werden, daß es zwischen den Anforderungen der Kommunikation und den den Schülern im heutigen Fu zur Verfügung stehenden Mitteln und Möglichkeiten eine Diskrepanz gibt. Der Lernende ist bei der bisherigen Lexikbehandlung kaum imstande, wirklich kommunikativ zu handeln, d.h. Gespräche in fremdsprachlich adäquater Weise zu initiieren, Kohärenzverfahren anzuwenden, eigene Intentionen erwartungsgemäß auszudrücken usw. Es wird ihm weder durch das Lehrbuch noch – zumindest in vielen Fällen – durch Lehrverfahren ermöglicht. Es sollte uns deshalb nicht wundern, daß der Lexikgebrauch beim Sprechen, der über die

Kommunikativität der Aussage entscheidet, nur bei 54% der geprüften Schüler als zufriedenstellend bezeichnet werden konnte (Komorowska 1987: 77). Es wurden große Mängel auf pragmatischer Ebene festgestellt. Besondere Schwierigkeiten betrafen intentionale Kategorien, darunter modale Kategorien (Ausdrücken von Notwendigkeit, Sicherheit, Willen, Möglichkeit), Kategorien der Sprecherbeeinflussung (Vorschlagen, Einladung, Bitte) sowie auch Kategorien zur Realisierung von Emotionen, wie z.B. Erstaunen (Burda-Kosno 1984: 89).

Die erwähnten kommunikativen Schwierigkeiten sind – wie ich hervorzuheben versuchte – durch den Lehrbuchstoff, durch manche Inkonsequenzen in der Lehrerarbeit wie auch durch die Unterrichtsbedingungen determiniert. Es ist zu betonen, daß sie auch einen großen Einfluß auf die natürliche Kommunikation haben, d.h. auf die Kommunikation mit dem native speaker. Vieles läßt vermuten, daß darin eine der Hauptursachen gesehen werden kann, warum die mit Mühe und mit großem Arbeitsaufwand seitens des Lehrers und Schülers erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in natürlichen, außerschulischen Situationen scheitern. Der Lernende, der im Unterricht nicht die für die Kommunikation unentbehrlichen Mittel kennengelernt hat und der im Unterricht nie gezwungen war, Kommunikationsverfahren und Interaktionsverfahren zu verwenden, wird kaum imstande sein, unter natürlichen Bedingungen seine Kommunikationstaktik zu verändern.

2.3. Zum Problem der Behaltenstechniken

Die Lexik gehört – wie bekannt – zu dem lernaufwändigsten aber auch vergessensanfälligsten Stoff, deshalb ist es notwendig, auf die Behaltenprobleme einzugehen, die im Fu immer noch zu wenig berücksichtigt werden.

Auf dem Gebiet des Lexikbehaltens gibt es nur wenige zuverlässige und für den Fu aufschlußreiche Untersuchungen. Aus den Untersuchungen von Macht (1984) ergibt sich, daß von 200 während des vierjährigen Unterrichts behandelten Wörtern nach 4 Jahren 46% von guten Schülern und nur 33% von leistungsschwächeren Schülern behalten wurden. Diese Ergebnisse sind, selbst dann, wenn sie nicht verallgemeinert werden können, wenig optimistisch. Vergewärtigen wir uns, was über das Behalten der Lexik bekannt ist, und wie die Lexik in der Praxis tatsächlich gelernt wird.

Der Wortschatz gehört zur Kategorie "Kenntnisse" und steht an der Grenze des logischen und mechanischen Lernens (Ausubel 1968: 51). Die Speicherung des Wortschatzes ist keine Ansammlung von Einzelfakten (Leontjew 1975: 233). Unser Wissen funktioniert nicht wie ein Lexikon, sondern eher wie eine Enzyklopädie. Für die Organisiertheit des Langzeitgedächtnisses scheinen Netz- und Baumstrukturen relevant zu sein. Die Lexik wird nicht isoliert, sondern multimodal und multidimensional gespeichert. Eine wichtige Rolle spielen dabei Beziehungen der Über- und Unterordnung, Antonymie- und Synonymiebeziehungen, Teil-Ganz-Beziehungen usw. (Esser/Nowak 1986:

222). Die Vorteile des Graphenlernens von lexikalischen Einheiten gegenüber dem Listenlernen wurden auch experimentell bewiesen (Esser/Harnisch 1980). Daraus ist ersichtlich, daß das traditionelle und immer noch populäre mechanische Erlernen der isolierten Lexik nicht effektiv ist, weil es nicht mit den Gedächtnismechanismen übereinstimmt.

Eine besondere Rolle beim Lexikbehalten wird – wie bekannt – der selbständigen häuslichen Arbeit zugeschrieben. Die Zeit, die der Fs im häuslichen Lernen gewidmet wird, nimmt aber nach Zborowski (1975: 159) erst die 10-te Stelle ein. Etwa 34% der Schüler geben an, daß sie während des vierjährigen Unterrichts nie selbständig die Hausaufgabe gemacht haben. Es ist durchaus möglich, daß dieser Umstand u.a. durch die mangelnde, bzw. mangelhafte Kenntnis der selbständigen Arbeit verursacht wird. Obwohl das Erlernen von Techniken der selbständigen Arbeit in den Lehrplänen formuliert ist, weiß über die Hälfte der untersuchten Abiturienten nicht, wie sie selbständig an der Sprache arbeiten können (Komorowska 1987: 125). Auf ähnliche Unzulänglichkeiten weisen auch Untersuchungen von Esser/Nowak (1986) hin. Etwa 80% der Schüler und Studenten waren die Strategien zum effektiven Lexikerwerb nicht genug bekannt. In der Umfrage wurde die sog. Zuhalte-Methode von 76,1%, Lernen am Satzkontext, bzw. am Text dagegen nur von etwa 3,5% der Gefragten angegeben. Die mangelhafte Kenntnis der Lerntechniken wurde unabhängig von der Unterrichtsstufe festgestellt.

Die Leistungspotenzen der Lernenden sind demnach nicht optimal genutzt. Es sollte deshalb nicht wundern, daß der Schüler bei dem immer deutlicher werdenden Bestreben, einen quantitativ umfangreicheren Wortschatz aufzubauen, bei einer mehr oder weniger zufälligen Auswahl des lexikalischen Stoffes wie auch in Unkenntnis der das Behalten ermöglichenden Techniken nicht imstande ist, die für die Kommunikation notwendige Lexik zu behalten und sie kommunikationskonform zu verwenden. Um den Schülern das Erlernen der Lexik zu erleichtern, müßte man eine genauere, den Kommunikationsaspekt berücksichtigende Stoffanalyse durchführen und die Schüler mit unterschiedlichen Lerntechniken und -strategien bekannt machen (vgl. Rampillon 1985).

3. EINIGE VORSCHLÄGE ZUR OPTIMIERUNG DER LEXIKANEIGNUNG UND KOMMUNIKATIVER LEXIKVERWENDUNG

Durch die Analyse des lexikalischen Stoffes, der bevorzugten Darbietungs- und Festigungstechniken (auch mancher Unterrichtsbedingungen) sowie durch die Analyse der Behaltensprobleme konnten – wie ich vermute – viele Schwächen und Inkonsequenzen in der bisherigen Lexikbehandlung verdeutlicht werden. Da die meisten Versuche, das Behalten der Lexik und die

Herausbildung der kommunikativen Kompetenz zu optimieren, oft mehr oder weniger atomistisch sind, meist nur Einzelprobleme, wie die Wörterzahl oder die Darbietungstechnik, betreffen, ohne aber grundsätzliche, und meiner Meinung nach notwendige Veränderungen zu verursachen, wollte ich in meinem Beitrag – mitunter auch durch überspitzte Formulierungen – zum Nachdenken und zur gründlicheren Analyse der Lexikbehandlung anregen. Kommunikativer Unterricht und kommunikative Übungen sind keine Zusatzmittel zu den alten Verfahren. Sie müssen unter dem Aspekt einer anderen Kommunikationsbetrachtung, somit anderer Wege und Mittel realisiert werden. Sie erfordern vom Lehrer ein anderes Herangehen an die Unterrichtsgestaltung. Da viele bisherige Lehrmaterialien sowie Lehr- und Lerntechniken m.E. nur in beschränktem Maße imstande sind, eine reibungslose Kommunikation in der Fremdsprache zu gewährleisten, möchte ich zusammenfassend folgende Vorschläge zur Lexikbehandlung im Du machen:

1. Es ist eine genaue konfrontative Beschreibung der Ausdrucks- und Verhaltensformen in Abhängigkeit von soziolinguistischen und sozial-psychologischen Restriktionen notwendig, die die Grundlage für die Lehrbuchgestaltung bilden könnte.

2. Die Lexik in den Lehrbüchern sollte in bezug auf ihren kommunikativen Wert verifiziert werden. Sie sollte insbesondere um Routineformeln und Partikeln ergänzt werden. Routineformeln entziehen sich aber, wie alle Rituale, am stärksten der bewußten Kontrolle. Da diese Formen in der Sprache unbewußt gebraucht werden und in der Fs besonders interferenzanfällig sind, müßte der Lernende für ihr Auftreten besonders sensibilisiert werden. Ohne zusätzliche Sensibilisierung werden diese Defizite selbst nach einem längeren Aufenthalt im Zielsprachenland nicht behoben (Harden 1983). Da die Routineformeln einzelsprachspezifisch sind, und da sie nicht kreativ gebildet werden können, müßten sie mit – die Semantisierung erleichternden – Bemerkungen versehen und als feste vorgeformte Einheiten durch entsprechende Übungen gefestigt werden. Ähnliches gilt für die Partikeln, die von polnischen Sprechern meist vermieden werden. Sie werden oft als überflüssig betrachtet und manchmal, wie z.B. bei *mal*, *denn* fälschlicherweise mit polnischen *-że*, *-no* (*warun denn? – dlaczegoż to?; mach mal! – zróbże*) identifiziert und für unhöflich oder aufdringlich gehalten. Statt den Aufbau eines umfangreichen Wortschatzes anzustreben, ist es m.E. notwendig, einen vielseitig flexiblen Umgang mit der erworbenen, bzw. für die Kommunikation unentbehrlichen Lexik zu entwickeln. Das ist u.a. durch eine kommunikative Aufgabenstellung zu erreichen.

3. Es müßte genauer zwischen dem rezeptiven und dem produktiven Wortschatz unterschieden werden. Der rezeptive Wortschatz müßte mit Hilfe rezeptiver Techniken erweitert und kontrolliert werden. Den Schülern müßten in entsprechenden Stundenphasen Möglichkeiten und Situationen geschaffen

werden, in denen sie wirklich kommunikativ handeln könnten, d.h. ihre Bedürfnisse spontan, intentions- und erwartungsgemäß realisieren.

4. Bei der Lexikbehandlung sollten neuere Ansätze zum Lexikbehalten berücksichtigt werden. Da die Kenntnis der Techniken der Selbstarbeit sowohl die linguistische als auch die kommunikative Kompetenz wesentlich beeinflusst (Komorowska 1987: 137), sollten die Lernenden mit den Lerntechniken- und -strategien bekannt gemacht werden. Den Lernenden sollten Mittel bereitgestellt werden, die ihnen erlauben, sich trotz sprachlicher Mängel und Schwierigkeiten zu verständigen.

Erst dann wird es m.E. möglich sein, die kommunikative Kompetenz, zwar in einem eingeschränkten Maße, aber doch als ein erreichbares Ziel und nicht mehr als eine reine Utopie des FUS zu betrachten.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ausubel D.P. 1968. *Educational psychology. A cognitive view*, New York.
- Burda-Kosno B. 1984. *Selekcja materiału językowego w programach nauczania*, in: Komorowska H. (Hrsg.), *Wybrane problemy programów nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP, S. 60–95.
- Coulmas F. 1981. *Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Funktion der Idiomatik*, Wiesbaden.
- Desselmann G. 1987. *Handlungsorientierte Aufgabenstellung im Deutschunterricht für Ausländer*, Leipzig: Enzyklopädie Verlag.
- Edmondson W. 1979. *Funktion von Fragen im Fu*, in: *Kongreßdokumentation der 8. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*, Dortmund: Lensing.
- Esser U., Nowak U. 1986. *Verbesserung der Lexiklernleistung durch effektive Nutzung und Training von Lernstrategien*, in: *Deutsch als Fremdsprache*, S. 219–225.
- Esser U., Harnisch A. 1980. *Eine methodische Variante zur Optimierung des Wortschatzwerbs: Listen-versus Graphenlernen*, in: *Deutsch als Fremdsprache*, S. 161–166.
- Harden Th. 1983. *Die subjektive Modalität in der 2. Sprache*, Frankfurt/Main: Lang.
- Helbig G. 1977. *Partikeln als illokutive Indikatoren im Dialog*, in: *Deutsch als Fremdsprache*, S. 30–44.
- Henrici G./Herlemann B. 1986. *Semantisierungsprobleme im DaF/DaZ- Unterricht, zum Beispiel Kontaktaufnahme-Kontaktbeendigung: Begrüßen- Verabschieden*, in: *Routine im Fremdsprachenunterricht*, München: Goethe Institut, S. 262–333.
- Hause J. 1982. *Handlungsorientiertheit des Fremdsprachenunterrichts als Zielvorgabe*, in: Raasch A. (Hrsg.) *Handlungsorientierter Fu*, Tübingen: Narr Verlag, S. 9–19.
- House J./Kasper G. 1981. *Politeness markers in English and German*, in: Coulmas F. (ed.) *Conversational routine*, The Hague, S. 157–185.
- Kasper G. 1984. *Lernersprache und prozedurales Wissen*, in: *Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung in DaF*, München: Goethe Institut, S. 133–148.
- Kasper G. 1986. *Zur Prozeßdimension in der Lernersprache*, in: Bausch K.R./Königs F./Kogelheide R. (Hrsg.) *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung*, Königstein: Scriptor, S. 197–224.
- Komorowska H. 1987. *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Lauerbach G. 1982. *Phatic communion und die pragmatischen Defizite unserer Studenten*, in: *Fremdsprachendidaktikerkongreß, Nachpublikation*, Hannover: C.T. Verlag.

- Leontjew A.A. 1975. *Psycholinguistische Einheiten und die Erzeugung sprachlicher Äußerungen*, Berlin: Akademie Verlag.
- Löschmann M. 1981. *Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit*, Leipzig: Enzyklopädie Verlag.
- Macht K. 1984. *Probleme des Wortschatzlernens empirisch überprüft – Konsequenzen für die Wortschatzarbeit im lerngruppen-spezifischen Englischunterricht*, in: Hellwig K./Sauer H. (Hrsg.) *Englischunterricht für alle*, Paderborn: Schöningh.
- Rampillon U. 1985. *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, München: Hueber Verlag.
- Schiffler L. 1980. *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*, Stuttgart: Klett Verlag.
- Weijenberg J. 1979. *Wie Deutsch sind Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache? Zur Frage der Sprachauthentizität von Lehrwerk-dialogen*, in: *Kongreßdokumentation der 8. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*, Dortmund: Lensing.
- Wildner- Bassett M. 1986. *Gesprächsroutine und -strategien für Deutsch als Alltags- und Wirtschaftssprache*, in: *Routinen im Fremdsprachenerwerb*, München: Goethe Institut, S. 136–215.
- Woźnicki T. 1975. *Z zagadnień modernizacji nauczania języków obcych*, Warszawa: PWN.
- Zborowski J. 1975. *Nauka domowa ucznia szkoły średniej*, Warszawa: PWN.
- Zimmermann K. 1981. *Warum sind die Modalpartikeln ein Lernproblem?*, in: Weydt H. (Hrsg.) *Partikeln im Deutschunterricht*, Heidelberg: Groß Verlag.